

# **L'interface du singulier et de l'universel en méthodologie qualitative : un profil phénoméno-épistémologique du chercheur peut-il y contribuer?**

**Pierre-Yves Barbier, Ph.D.**

---

Université de Moncton – Nouveau-Brunswick, Canada

**Mireille Leblanc, Ph.D.**

---

Université de Moncton – Nouveau-Brunswick, Canada

## **Résumé**

Cet article vise à illustrer une démarche inédite de création du profil phénoméno-épistémologique du chercheur en situation d'apprentissage de la méthodologie qualitative. S'appuyant sur une interrogation psychopédagogique et à partir d'une étude de cas il cherche à montrer la trace de ce profil dans la construction d'un projet de recherche doctorale. Du coup, il fait valoir l'intérêt de mieux cerner le pôle de singularisation dans sa relation aux pôles de compétence et d'appartenance, lesquels sont beaucoup mieux développés dans les écrits sur la méthodologie qualitative. Il souligne aussi en quoi ce profil, notamment au chapitre de l'originalité du projet, peut servir de soutien à l'accompagnement à la recherche par ses affinités avec la structure de la pensée qualitative et il met en évidence l'impact paradigmatique de ce profil quant à l'interprétation à donner à la problématique du singulier à l'universel.

## **Mots clés**

PSYCHOPÉDAGOGIE, APPRENTISSAGE, QUALITATIF, SINGULARISATION, PHÉNOMÉNOLOGIE

## **Introduction**

Bien que j'enseigne la méthodologie de recherche qualitative depuis 2004 et que ma formation philosophique préalable ait été avant tout préoccupée par l'épistémologie, j'ai complété mon doctorat (PYB) en psychopédagogie c'est-à-dire en l'étude des liens entre d'une part l'enseignement et l'apprentissage et, d'autre part, la psychologie, entre des idées et processus et l'individualité. Une partie de mon expérience d'enseignement s'est aussi déroulée dans un contexte pédagogique holistique préoccupé au premier chef par la compréhension et

RECHERCHES QUALITATIVES – Hors Série – numéro 15 – pp. 397-415.

DU SINGULIER À L'UNIVERSEL

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

© 2013 Association pour la recherche qualitative

l'application d'approches éducatives sensibles aux phases et aspects du développement de l'enfant. Un des piliers sur lequel repose la psychopédagogie est donc celui des théories du développement (Eggen & Kauchak, 1994; Forbes, 2003; Vienneau, 2005; Wilber, 2000, 2007), lesquelles prennent en compte les dimensions physique, cognitive, socio-émotive, éthique, identitaire de l'enfant et de l'adolescent.

Mais pourquoi tenter de comprendre l'enseignement de la méthodologie qualitative à partir d'une perspective psychopédagogique? Cette perspective devrait théoriquement offrir des pistes pour accompagner l'individualisation et la singularisation de l'apprentissage à la recherche qualitative. Il est vrai que la dimension développementale de la psychopédagogie portant surtout sur l'enfant et l'adolescent peut, à priori, ne pas convenir pour une population adulte mais pour peu qu'on se concentre sur un aspect parallèle à la psychopédagogie, c'est-à-dire l'épistémologie personnelle (Hofer, 2001), et qu'on ne s'intéresse pas tant aux croyances épistémologiques mais, comme nous le ferons, aux actions et processus cognitifs structurant l'épistémologie personnelle, peut-être pourrions-nous mieux dégager la contribution possible du champ psychopédagogique à la formation à la recherche qualitative. Cette réflexion s'inscrit dans le prolongement de nos récentes contributions (Barbier, 2011; Barbier & LeGresley, 2011).

À première vue, la situation d'enseignement et d'apprentissage de la méthodologie qualitative, puisqu'elle s'opère en groupes restreints et auprès d'étudiants (la masculinisation est utilisée dans le texte de façon générique) motivés par la création de leur projet de recherche et ayant acquis un certain degré de maturité et de compétence langagières et intellectuelles, devrait fournir un terrain propice pour leur offrir ultimement ce qu'ils veulent, une attention et une expertise individualisées et contextualisées à leur choix de projet. À n'en pas douter, beaucoup de professeurs s'y efforcent. Toutefois, lorsqu'on cherche à trouver appui en ce domaine non seulement sur l'expérience pratique des collègues mais sur des écrits en la matière, force est de constater que le pôle de la singularisation de la recherche n'a pas reçu l'attention que la démarche qualitative elle-même appelle. Nous n'avons qu'à parcourir l'excellente et imposante bibliographie sur la méthodologie de recherche qualitative mise à notre disposition par l'Association pour la Recherche Qualitative (Guillemette & Berthiaume, 2008) pour constater que les écrits cités sont très majoritairement préoccupés par les pôles de compétence et d'appartenance.

Le pôle de compétence traite de tout ce qui est nécessaire de savoir pour mener et écrire une recherche qualitative selon les règles de l'art, aussi éclatées

qu'elles puissent être. Réussir dans ce pôle signifie que la recherche sera crédible, transférable et fiable (Laperrière, 1997) et le type de processus de pensée qui semble dominant pour arriver à cette fin serait le processus de reconnaissance *pars pro toto* (Paillé & Muchielli, 2008) par lequel les énoncés théoriques et généralisants sont solidement mis en relation avec les signes particuliers qui décrivent une situation à l'étude. Cette mise en relation est documentée selon le principe de traçabilité afin que les inférences accomplies par le chercheur durant l'étape d'analyse respectent le cercle herméneutique balisé par les rapports entre le tout et la partie et deviennent visibles, donc susceptibles d'être jugées crédibles, transférables et fiables.

Le pôle d'appartenance, quant à lui, traite de tout ce qui est nécessaire de savoir pour rattacher l'herméneutique du projet de recherche à une tradition méthodologique, paradigmatique, analytique et éthique. Réussir dans ce pôle assure que la recherche sera significative au moins pour la communauté de chercheurs de référence, cohérente dans son rapport entre la question de recherche et la méthodologie adoptée et résistante grâce à la prise en compte des cas négatifs (Soulet, 2011). Le type de processus de pensée dominant serait le processus de contextualisation (Paillé & Muchielli, 2008) par lequel le sens du propos d'une recherche est contextualisé dans un discours social préexistant et y contribue. La documentation de ce type d'appartenance est assurée par le tracé de l'histoire analytique de l'enquête (Soulet, 2011), tracé qui apparaît d'ailleurs à *posteriori* (Van der Maren, 2011) et qui permet de juger si l'appartenance agie est bien conforme à l'appartenance proclamée. Le cercle herméneutique est ici moins mû par l'idée de globalité mais par celle d'autoévidence sociale des rapports d'appartenance mis en lumière.

Le pôle de singularisation traite de tout ce qui est nécessaire de savoir pour, du côté de l'objet d'étude, s'ancrer dans la spécificité de la réalité du terrain et, du côté du sujet chercheur, vivre l'expérience de recherche sous un mode ouvert et de transformation des perspectives de même qu'espérer contribuer de façon unique et originale à l'avancement des connaissances. Réussir dans ce pôle suggère que la recherche sera authentique, éthique et équilibrée (Savoie-Zajc, 2011). Le type de processus de pensée dominant serait le processus de typification des situations (Paillé & Muchielli, 2008) par lequel l'orientation d'esprit du chercheur identifie l'essentiel et donne forme à la situation dans laquelle il est engagé. Le phénomène à l'étude devient ainsi une représentation stratégisée de l'orientation du chercheur laquelle est toutefois balisée et modulée par une implication authentique, éthique et équilibrée. Le cercle herméneutique de ramener l'inconnu au connu devient plus poreux et élastique au contact de l'engagement et de l'expérience et les traces qui assurent la documentation doivent emprunter à la biographie même du

chercheur. La chronique de l'engagement est événementielle sur le plan descriptif et elle appelle des références autobiographiques sur le plan de l'explicitation.

La singularisation engage aussi le projet de connaissance du chercheur dans son intentionnalité profonde, bref dans son unicité et son originalité. Or,

toute recherche en sciences humaines...devrait impliquer une prudence archéologique, consistant à reculer dans son propre parcours jusqu'au point où quelque chose est resté obscur et non thématiqué. Seule une pensée qui ne cache pas son non-dit, mais ne cesse de le reprendre et de le développer, peut éventuellement prétendre à l'originalité (Agamben, 2008, p. 8).

C'est donc dire que le chercheur doit explorer ce qui est implicite et tacite dans son projet de connaissance s'il veut non seulement prétendre à l'originalité de son étude mais aussi simplement rendre clair son positionnement.

Toute formulation d'une problématique contient des présupposés implicites. Il s'agit d'explicitier ces présupposés et de bien décider si on les accepte. On vérifie que ces présupposés sont, d'une part compatibles avec son orientation épistémologique. On évalue, ensuite, la nature inductrice de ces présupposés (Paillé & Muchielli, 2008, p. 56).

« Le tout est de bien savoir que l'on travaille avec telle ou telle paire de lunettes » (Paillé & Muchielli, p. 58). Cela suppose une forme d'authenticité.

La manière de chroniquer ce **recul archéologique** et son pouvoir inducteur peut certes épouser plusieurs formes selon notamment qu'on prenne appui sur une authenticité ontologique, éducative, catalytique ou tactique. Ainsi le chercheur s'assurera que : dans le premier cas, les participants bénéficient de la recherche sur le plan de l'apprentissage; dans le second cas, qu'il apprenne quelque chose sur lui-même au fil de ses interactions avec les participants; dans le troisième cas, que les participants et lui-même se sentent énergisés à améliorer une situation donnée; dans le quatrième cas, qu'ils se sentent habilités à passer à l'action (Savoie-Zacj, 2011). Cependant, on doit avouer que ces types d'authenticité s'appliqueraient tout aussi bien à des recherches quantitatives lesquelles peuvent, à leur manière, être bénéfiques aux participants, même nombreux, comme elles peuvent favoriser l'apprentissage, motiver et outiller les participants et le chercheur lui-même.

Y aurait-il, alors, une modalité d'authenticité qui soit de nature exclusivement qualitative ou pour être plus précis qui s'ancre dans l'action

même de penser qualitativement? Comment pourrait-on documenter cette action singulière de penser et sous quelle forme la trace de l'orientation d'esprit du chercheur serait-elle l'empreinte de l'herméneutique de son projet?

### **La pensée qualitative a-t-elle une structure?**

On pourrait considérer que c'est dans l'analyse qualitative que se révèle le mieux l'essentiel de la pensée qualitative. Malgré la diversité des approches analytiques, on peut être d'avis qu'il y a une sorte de méthode générique d'analyse qui est transformée au gré des traditions méthodologiques (Guillemette & Baribeau, 2011) : les termes entre parenthèses réfèrent à notre modèle<sup>1</sup>.

- 1- Identifier les unités de sens ou comment découper (Percevoir).
- 2- Coder ou thématiser les unités de sens ou comment paraphraser (Nommer et relier).
- 3- Organiser les unités de sens ou comment prioriser (Évaluer).
- 4- Centrer la compréhension en fonction de la question de recherche ou comment interroger (Positionner).
- 5- Énoncer la compréhension à l'aide de schémas et récits ou comment rendre compte (Exprimer).
- 6- Interpréter en fonction de cadres théoriques émergents ou importés ou comment faire sens (Abstraire et contextualiser).
- 7- Dégager la significativité pour la communauté ou comment mettre en valeur l'essentiel (Valoriser).

On pourrait, au contraire, considérer que c'est dans l'énonciation vivante de l'écriture analytique que se retrouve l'exemple le plus représentatif de la pensée qualitative. Les particularités de l'écriture analytique seraient dès lors (Berger & Paillé, 2011) :

- 1- « Son destinataire ciblé est un chercheur (Percevoir).
- 2- Elle est dynamique plutôt que statique (Nommer et relier).
- 3- Elle prend en compte les récurrences mais n'est pas obligée de les reproduire ou de les quantifier (Évaluer).
- 4- Elle permet de se situer en surplomb (Positionner).
- 5- Elle permet de développer et tout à la fois d'exposer une argumentation (Exprimer).
- 6- Sa logique propre est de déplier le sens et cela peut être fait pratiquement à l'infini (Abstraire et contextualiser).
- 7- Elle a la possibilité d'être indicielle » (pp. 79-85) (Valoriser).

On peut juger qu'un accent mis sur l'analyse et l'écriture soient trop étroits et qu'il faille plutôt considérer la démarche qualitative de recherche dans son ensemble, en particulier l'apport des praticiens de la recherche, comme représentatif de la pensée qualitative. Un tel apport est mû par des exigences d'efficacité et est soumis à des modèles d'action caractérisés par sept traits (Van der Maren, 2011). Les modèles d'action doivent être :

- 1- « Cohérents (sans contradiction majeure) (Percevoir).
- 2- Consistants (sans faille, sans hiatus et complet) (Nommer et relier).
- 3- Efficaces (certifiant le succès) (Évaluer).
- 4- Situés (adapté, sinon adaptables à la situation confrontée) (Positionner).
- 5- Disponibles sans investissements majeurs (en moyen, en temps, en énergie et en formation) (Exprimer).
- 6- Justifiables en cas de mise en cause (Abstraire et contextualiser).
- 7- Éthiques (conformes au système de valeur) » (p. 17) (Valoriser).

Certes, les corrélations que nous établissons entre notre modèle et ces trois démarches ne sont peut-être pas aussi intuitives que nous l'affirmons et des explicitations s'avèreraient nécessaires. Néanmoins, les analogies sont suffisamment fortes à nos yeux pour considérer qu'il y a possiblement une **structure** à la pensée qualitative, structure qui se répète sous différents déguisements et qui rend compte de la dimension de complétude de ce type de pensée. S'appuyer sur la complétude de la structure intrinsèque de la pensée qualitative constitue donc une base justifiable pour l'établissement d'un profil sous-jacent à la construction de la connaissance en contexte, justement, d'apprentissage à la méthodologie donc à la pensée qualitative.

### **Une étude de cas : description**

Cette étude de cas porte sur une thèse de doctorat en sciences de l'éducation intitulée : *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante-ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone* (Leblanc, 2011). Cette étude se déroule dans un district scolaire francophone du Nouveau-Brunswick, province qui adoptait dès 1986 une politique d'inclusion scolaire avant-gardiste visant l'intégration pédagogique de tous les élèves désignés comme des *élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation* (EHDAA). Parmi les différents modèles de livraison de services en adaptation scolaire, le secteur francophone privilégie deux modes de services : les services directs et les services de consultation.

Une synthèse des définitions de la collaboration a permis de dégager les caractéristiques fondamentales d'une relation collaborative réussie : soit une participation volontaire, un statut égalitaire entre les personnes, l'adhésion à des buts communs, le partage des rôles, des responsabilités et des expertises (Leblanc, 2011, pp. iv à vi)

La recherche menée fait appel à une méthodologie qualitative, soit l'étude de cas multiples. L'auteure s'inspire également de certaines étapes de la méthode d'analyse par théorisation ancrée. L'auteure a constitué cinq dyades, formées chacune d'une enseignante de classe ordinaire du primaire et d'une enseignante-ressource avec laquelle elle collaborait au moment de la collecte des données. Les outils retenus pour la collecte des données étaient des entrevues semi-dirigées, réalisées en dyades et en deux vagues successives. On a également demandé aux participantes de rédiger des carnets réflexifs.

Les résultats de la recherche font état de

Trois grandes catégories : 1) les avantages accordés aux relations de collaboration. 2) les conditions qui doivent être présentes pour que les relations de collaboration soient vécues. 3) les caractéristiques personnelles et relationnelles des enseignantes et de deux méta-catégories 1) le rapport aux contraintes, un rapport personnalisé qui expliquerait les différentes réactions des enseignantes aux facteurs systémiques. 2) l'engagement envers les relations de collaboration (Leblanc, 2011, pp. iv -vi).

### **Le Profil phénoméno-épistémologique**

Les énoncés qui vont suivre ont été créés plus de quatre ans (août 2006) avant le dépôt de la thèse (décembre 2010) et avant que ne s'amorce la mise en œuvre proprement dite du projet de recherche. Bien qu'ils aient été partagés à l'époque avec la candidate, ils ne l'ont pas influencée dans ses choix stratégiques et dans ses modalités opératoires. Ces énoncés n'ont servi qu'à guider, discrètement, la supervision de son travail.

Ces énoncés ont été créés par observation phénoménologique, c'est-à-dire à l'aide d'une observation attentive de l'intentionnalité de connaissance déjà manifeste dans le travail préalable sur les épreuves de sa scolarité doctorale et l'expérience qui l'accompagne.

L'expérience, au sens où Husserl prend ce terme, est toujours l'expérience *de ceci et cela*, elle est tournée vers les choses et le monde, elle constitue le mode de donnée de certains objets.

Husserl a donné un nom à cette caractéristique : l'intentionnalité (Romano, 2010, p. 73).

L'intentionnalité ne désigne pas seulement une relation entre la conscience et des objets; à chaque type d'acte correspond *un mode de donnée déterminé* de son objet : à la perception un mode de donnée de l'objet perçu, à l'imagination, de l'objet imaginé, etc., en sorte qu'une description de l'intentionnalité doit être une description des modes de la conscience et des modes de donnée corrélatifs de ses objets. Une théorie de l'intentionnalité est une théorie *des formes ou des modes de la corrélation intentionnelle*, c'est-à-dire de la liaison entre des types d'objets, des modes de visées et des modes de données correspondants (Romano, 2010, pp. 92-93).

La structure de la pensée qualitative sera ainsi appliquée **aux formes ou modes de la corrélation intentionnelle** qui se dégage de l'examen des travaux et des échanges entre la candidate et sa supervision. Cette structure représente un mode de visée qui s'appuie sur des types d'objets et des modes de données (voir le Tableau 1).

Le modèle (1) suppose que pour chaque énoncé intentionnel, il y aurait eu au moins six autres énoncés possibles en correspondance avec l'influence des autres processus cognitifs. Ainsi au chapitre du Percevoir, l'énoncé Comment s'élever de ce chaos? peut faire référence au fait que le Sensible est perçu comme désordonné et complexe (percevoir dans percevoir), difficile à saisir et à identifier (nommer dans percevoir), comme un lieu pas très invitant (évaluer dans percevoir) et qu'on cherche à fuir par le « haut » (positionner dans percevoir); le Sensible serait ainsi un réseau de signes qui échappe à l'intelligence (exprimer dans le percevoir), qu'on ne peut circonscrire que de l'extérieur (contextualiser dans le percevoir) et dont la valeur n'est pas intrinsèque mais se situe en dehors de son expression (valoriser dans le percevoir). Nous pensons, que de ces possibilités, la candidate s'identifie, au premier chef, au geste de se positionner (s'élever) c'est-à-dire que sa stratégie de connaissance face au sensible est d'abord matière de positionnement, donc le sensible est une affaire de relation. Le titre lui-même de la thèse est assez clair là-dessus : « *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante-ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone* » (Leblanc, 2011).

Tableau 1  
Catégorisation des énoncés intentionnels

<b>Énoncés intentionnels</b>	<b>Processus cognitifs</b>
1. Comment s'élever de ce chaos?	1. Percevoir
2. Comment bien enchaîner?	2. Nommer (Relier)
3. Comment bien mesurer?	3. Évaluer
4. Qu'est-ce qu'être avec?	4. Positionner
5. Comment mon geste peut-il contribuer?	5. Exprimer
6. Comprendre ne peut-il suffire?	6. Abstraire (Contextualiser)
7. Est-ce que je suis congruent?	7. Valoriser

Passant en revue de cette manière les six autres énoncés du profil, nous sommes arrivés à la conclusion que la stratégie dominante de la candidate au chapitre de sa construction de la connaissance est structurée autour de trois processus cognitifs : évaluer, positionner et valoriser.

### **Identification des dominantes intentionnelles**

Qu'est-ce que ces énoncés suggèrent quant à l'approche de construction de connaissance de la candidate, quant à son épistémologie implicite et tacite? Sans crainte de se tromper, on peut considérer qu'une telle approche n'est pas empirique mais idéaliste. Elle ne cherche pas à simplement rendre compte d'une situation relationnelle dans ce qu'elle peut avoir de contradictoire et de chaotique mais cherche une position (s'élever) où elle espère pouvoir comprendre la relation collaborative dans son ensemble (bien enchaîner). Plus encore, en cherchant une sorte d'essentialité (bien mesurer et qu'est-ce qu'être avec?), elle s'abstrait des contextes (comprendre ne peut-il suffire?) dans l'espoir que ce qui sera mis à jour puisse être utile (mon geste peut-il contribuer) et être un prolongement de l'être de la personne (suis-je congruent?). Ce qui est ultimement recherché est une sorte de pragmatique de l'être, où la compréhension existentielle de la socialité inhérente (collaboration), puisse amener la convergence des pratiques d'intervention au bénéfice d'une population précise d'étudiants (EHDAA) et ce, en dépit des contraintes. Après tout, en milieu minoritaire, ne dépendre que sur le soi social, n'a-t-il pas été, au fil des générations, une stratégie communautaire de survie et de développement? Sa conclusion est d'ailleurs éloquent : « Le manque d'engagement envers les relations de collaboration est présenté comme la

Tableau 2  
Identification des dominantes cognitives

<b>Énoncés intentionnels</b>	<b>Dominante majeure</b>
1. Comment s'élever de ce chaos?	1. Positionner dans le percevoir
2. Comment bien enchaîner?	2. Évaluer dans le nommer
3. Comment bien mesurer?	3. Évaluer dans l'évaluer
4. Qu'est-ce qu'être avec?	4. Évaluer dans le positionner
5. Comment mon geste peut-il contribuer?	5. Valoriser dans l'exprimer
6. Comprendre ne peut-il suffire?	6. Évaluer dans le contextualiser
7. Est-ce que je suis congruent?	7. Évaluer dans le valoriser

contrainte majeure au centre de la problématique multifactorielle des contraintes, tant systémiques que personnelles » (Leblanc, 2011, p. 151).

Cette conclusion précise par ailleurs ce qu'il faut valoriser (respect des différences), ce qui est important d'évaluer (rythme et personnalité) et le positionnement nécessaire (collaboration est analogue à l'inclusion).

Le voyage de l'inclusion et de la collaboration emprunte le même chemin du respect des différences, non seulement de celles relatives aux élèves, mais également et peut-être surtout des différences de rythme et de personnalité propres aux intervenantes et intervenants scolaires. Une collaboration et une inclusion réussies ne pourront prendre forme sans une valorisation et un engagement solide et profond envers la richesse que représentent ces différences (Leblanc, 2011, p. 151).

Nous pensons que ces trois gestes cognitifs représentent la façon de réfléchir de la candidate quant à son objet de recherche. Les quatre autres processus (percevoir, nommer, exprimer et contextualiser) sont utilisés pour poser voire cadrer son objet. Ainsi, la candidate évalue, positionne et valorise des perceptions, des identifications, des façons et des contextes. Du côté du sujet, les verbes, du côté de l'objet, les noms. L'objet apparaît et est construit

selon les modalités non dominantes du profil. En d'autres mots, ce que la candidate regarde (évalue, positionne, valorise) dans son objet, dans les relations de collaboration vécues, ce sont des faits de conscience (perceptions), des opinions (identifications), des cadres du vécu (contextes) et des manières de faire et de vivre (expressions) lesquels représentent les outils intellectuels utilisés pour cadrer son objet.

Des faits de conscience associés à la question de recherche et la stratégie de cueillette des données : comment l'enseignante de classe ordinaire et l'enseignante-ressource vivent-elles leur processus de collaboration dans le contexte scolaire inclusif néo-brunswickois? La recherche menée fait appel à l'étude de cas multiples. Les outils retenus pour la collecte des données étaient des entrevues semi-dirigées, réalisées en dyades et en deux vagues successives.

Des opinions (identifications) a priori dans le cadre conceptuel : une synthèse des définitions de la collaboration a permis de dégager les caractéristiques fondamentales d'une relation collaborative réussie : soit une participation volontaire, un statut égalitaire entre les personnes, l'adhésion à des buts communs, le partage des rôles, des responsabilités et des expertises; des opinions a posteriori dans les résultats de la recherche : trois grandes catégories : 1) les avantages accordés aux relations de collaboration. 2) les conditions qui doivent être présentes pour que les relations de collaboration soient vécues. 3) les caractéristiques personnelles et relationnelles des enseignantes. Deux méta-catégories 1) le rapport aux contraintes, un rapport personnalisé qui expliquerait les différentes réactions des enseignantes aux facteurs systémiques. 2) l'engagement envers les relations de collaboration. L'engagement constitue le carburant indispensable aux différents véhicules qu'empruntera cette collaboration.

Des cadres de vécu : cette étude se déroule dans un district scolaire francophone du Nouveau-Brunswick. Parmi les différents modèles de livraison de services en adaptation scolaire, le secteur francophone privilégie deux modes de services : les services directs et les services de consultation. Si les contextes pris en compte sont de nature : historique, législatif, pédagogique, syndical, organisationnel, professionnel, c'est le contexte relationnel qui a retiré l'attention.

Des manières de faire et de vivre : le contexte relationnel correspond davantage aux composantes personnelles des relations de collaboration qui touchent l'ensemble des échanges, formels et informels et se révèle à travers les questions suivantes : quelles représentations les enseignantes-ressources et les enseignantes de classe ordinaires de notre recherche se font-elles des relations de collaboration? Quels avantages associent-elles à ces relations de

collaboration? Quelles conditions jugent-elles favorables ou défavorables à ces relations? Quelles stratégies mettent-elles de l'avant pour développer et maintenir ces relations de collaboration? Quelles formes de relations vivent-elles?

Nous ne cherchons pas à faire entendre que les processus attachés à l'activité cognitive directe du sujet-chercheur et ceux attachés au cadrage de l'objet soient figés dans leurs positions. Il ne s'agit que de tendances en constant mouvement alimenté par le fait que chaque processus est sous l'action de tous les autres. Le fait, par exemple, que la candidate ait opté pour l'analyse par théorisation ancrée démontre clairement que la stratégie d'abstraire et de contextualiser n'a pas seulement servi à cadrer le phénomène. Il est intéressant de noter toutefois qu'au terme de plusieurs mois d'analyse, la candidate ait constaté que la formalisation ainsi réalisée avait vidé pour ainsi dire son propos du lien dynamique avec sa compréhension du vécu de ses sujets. Il a donc fallu revoir la stratégie d'énonciation de l'analyse et reprendre le tout à l'aide du récit (Exprimer), c'est-à-dire s'appropriier là-aussi une modalité placée initialement comme fonction du cadrage du phénomène. En revoyant ainsi, du dedans et par le moyen de l'énonciation libre, l'analyse de son corpus elle est néanmoins arrivée à la conclusion que son interprétation pouvait se limiter à l'étape de modélisation, donc demeurer en-deçà de l'activité critique d'analyse propre à cette approche, laquelle critique étant l'objectif de l'étape ultime de théorisation. Voir du dehors, critiquer, semblait inutile dans une démarche centrée sur la compréhension d'une situation complexe étant donné que le modèle avait fait l'objet de suffisamment d'efforts de validation auprès des données recueillies et constituées, ce qui est le propre de la théorisation ancrée.

Ceci étant dit, peut-on juger que le profil, en tant que modèle pour actualiser la singularisation en situation d'apprentissage de la méthodologie qualitative soit cohérent? Quelles seraient donc ses contradictions majeures? Consistant? Quelles sont ses failles et en quoi serait-il incomplet? Efficace? Une étude de cas n'est certes pas en soi suffisante mais n'est-elle pas indicatrice d'une présence effective? Situé? Le profil n'est-il pas pleinement adapté à la situation illustrée? Disponible sans investissements majeurs? Par ses analogies avec des approches de la pensée qualitative qui sont validées et partagées, ne serait-il pas facile pour quiconque qui s'en inspire de créer sa propre version du profil? Justifiable? Compte tenu de la problématique de la singularisation dans la construction de la connaissance et de sa triangulation avec les exigences de compétence et d'appartenance, de quels outils pédagogiques transférables et fiables disposons-nous? Éthique? Est-ce que le respect et l'empathie pour les modalités individuelles d'apprentissage des

candidats et leur contribution à la construction de l'objet de connaissance sont des valeurs opérationnelles ou des horizons rhétoriques?

### **L'intérêt pédagogique du profil phénoméno-épistémologique**

Quel serait alors l'intérêt d'une telle pratique pour la formation et l'accompagnement à la méthodologie de recherche qualitative?

D'abord, nous pensons qu'elle permet d'assurer un certain degré d'objectivité dans la relation éducative car, d'une part, un tel profil est élaboré à partir des travaux antérieurs des candidats et, d'autre part, il est le fruit d'une collaboration. En fait rien n'empêche les candidats de créer eux-mêmes un tel profil avec le soutien et la rétroaction de leur direction. Une fois établi et consolidé, le profil peut servir de barème et de référent dans la gestion stratégique des étapes et processus de la recherche et ouvre la porte à des conversations sur l'apprentissage de la recherche, à distance des intérêts politiques qui lui sont nécessairement rattachés. Dans un contexte où la singularité identitaire du chercheur est fragilisée par sa biographie ou simplement par des anxiétés liées aux contradictions de l'appareil de recherche universitaire et dans un contexte d'accompagnement en mode d'interculturalité où la singularité n'est pas valorisée voire bafouée par la culture d'appartenance, se limiter aux exigences de compétence ou forcer des appartenances méthodologiques et heuristiques, peuvent mener à l'abandon. Cette pratique a donc une fonction objectivante et d'assainissement de la relation éducative.

Cette pratique permet aussi d'identifier plus finement les composantes épistémologiques réellement agies dans la construction conceptuelle du projet de recherche donc d'intervenir de façon plus pointue et avec plus de pertinence, spécialement lorsque les candidats semblent avoir atteint une sorte de mur dans leur réflexion, mur face auquel d'ailleurs ils peuvent se sentir paralysés et démunis. Cette pratique a donc une fonction diagnostique.

Cette pratique ouvre le regard sur la capacité de jugement, si centrale pour la « sensibilité théorique et expérientielle » (Paillé & Muchielli, 2008, p. 81). Elle permet, ironiquement, de mieux opérationnaliser la mise en retrait du jugement utile pour l'ouverture à l'Autre et de prendre en compte quels aspects, dans la saisie et le cadre de l'objet, doivent être maintenus ou soumis à l'Épochè : des perceptions, des concepts, des jugements de valeur, des positionnements, des façons de dire et de faire, des référents idéologiques ou des façons d'être. Cette pratique a donc une fonction d'ouverture à l'Autre.

Cette pratique permet aussi aux candidats de mieux camper leur posture dans son rapport aux pôles de compétence et d'appartenance évoqués plus haut. En permettant de délimiter ce qui est de soi dans les termes de l'épistémologie, elle permet du même coup d'articuler plus clairement les modalités de relation

épistémologique à adopter pour satisfaire plus pleinement aux exigences méthodologiques et de mieux pressentir le contour de l'unicité de sa propre contribution. Cette pratique a donc une fonction de tracer le périmètre de son originalité.

Cette pratique permet de dire la singularisation et de montrer son empreinte, sa signature de manière épistémologique et cohérente avec la structure de la pensée qualitative. La capacité de s'exprimer et de s'affirmer contribue à la légitimation du projet de recherche car elle cautionne la réflexivité de son auteur dans sa manière et sa qualité et non seulement dans ses résultats. Cette pratique a donc une fonction de monstration sous-jacente à sa démonstration.

Cette pratique permet d'entrer en dialogue avec les discours sur la compétence et l'appartenance et elle permet d'instrumentaliser de façon épistémologique le discours centré sur le sujet-chercheur. Entre un discours du savoir-faire qui met l'accent sur les compétences techno-méthodologiques de la recherche qualitative, lequel aboutit au pragmatisme, et un discours du savoir-comprendre qui est préoccupé par le respect de l'herméneutique de sa tradition de référence, lequel mène en bout de ligne à l'idéalisme, il y a place pour un discours du savoir-être qui singularise l'Autre sans sombrer dans l'assujettissement c'est-à-dire sans faire dériver systématiquement l'objet vers le **contenu** des préoccupations du sujet-chercheur. Pour peu que le discours méthodologique porté sur le sujet (récit autobiographique, somatopsychopédagogie par exemple) instrumentalise, comme nous le suggérons, son geste cognitif pour s'adapter à n'importe quel objet, il pourra contribuer, pensons-nous, à l'équilibre des discours méthodologiques et éviter les débats paralysants qui opposent, depuis des siècles, pragmatistes et idéalistes. Cette pratique a donc une fonction équilibrante.

Finalement, cette pratique permet qu'on explore le rôle ultime du sujet-chercheur dans la construction de son projet de recherche de manière épistémologique, pratique et signifiante. Si certains candidats choisissent, pour des raisons stratégiques et politiques, de mener leur recherche en fonction d'objectifs qui ne sont pas immédiatement rattachés à leur projet de connaissance, d'autres, au contraire, ne peuvent s'investir et s'engager dans un projet de recherche qu'à la condition qu'il soit signifiant pour eux. Cela signifie que, pour ceux-ci, le projet doit s'inscrire dans une intentionnalité plus globale et plus profonde et participant à leur « sentiment d'existence et effort central » (Muchielli, 1986, pp. 78-79). Si l'on arrive à déterminer quelle est l'intentionnalité de connaissance d'un candidat en fonction de son effort central ou, dit autrement, si l'on arrive à typifier épistémologiquement une singularité

existentielle, on peut parvenir à ajuster l'objectif de recherche avec cette intentionnalité. Or, comme l'écrit Schultz, « c'est le but qu'on se fixe qui définit les éléments pertinents parmi tous les autres contenus dans une telle situation » (cité dans Paillé & Muchielli, 2008, p. 42). Cette pierre angulaire alimente et guide alors à travers les méandres du projet et contribue à la découverte puis à la poursuite de son fil conducteur. Le profil ne nous informe sur cette intentionnalité que de façon indirecte c'est-à-dire à travers le passé de ses habitudes de connaissance, qui en sont les traces explorées justement par le recul archéologique et susceptibles de signer l'originalité. Sa saisie directe dépasse toutefois les limites du profil et appelle des commentaires que nous avons amorcés ailleurs (Barbier, 2011). Cette pratique a donc une fonction d'autosignifiante.

### Conclusion

La dernière question qui nous reste à examiner est la relation d'un tel profil avec la problématique du singulier et de l'universel. L'objectif même du profil est une meilleure saisie du singulier. Est-ce à dire qu'il fait fi de l'universel? À y bien regarder, ce qui est singulier c'est le contenu du profil et l'organisation de sa structure et non la structure elle-même, laquelle, comme nous l'avons fait remarqué, participe à la visée partagée donc générale de la pensée qualitative. Mais général ne signifie pas nécessairement universel. Quelle option choisir? Celle en provenance des Lumières qui aspire à l'universel par l'abstraction et la mise à distance des contextes singuliers ou celle en provenance des Romantiques qui pose l'universel dans l'intensification du singulier dans sa tradition d'appartenance (Legros, 1990)? À quelle « tradition » appartient donc le **phénomène cognitif** du profil? Nous pensons que c'est dans l'intentionnalité profonde évoquée plus haut en relation avec le sentiment d'existence et effort central. Dans l'étude de cas qui nous a occupés, ce sentiment jumelé au projet de connaissance se résumait simplement dans la formule : comprendre une situation complexe. Cette intentionnalité de connaissance est spécifique et très riche de complexité. Elle est aussi différente de celles, par exemple, de vouloir faire prendre conscience, de vouloir prendre soin ou de libérer (Barbier, 2011). Opérationnaliser une telle intentionnalité dans les objectifs plus restreints d'un projet de connaissance est une tâche ardue mais telle est l'exigence de l'autosignifiante. Or, un tel type d'universalité, par son caractère spécifique, appelle une différente interprétation du rapport de circularité singulier-universel. Ce rapport sera vu comme reflétant le **cercle paradigmatique**.

C'est seulement dans la perspective de la méthode paradigmatique que le cercle herméneutique qui définit le procédé cognitif des sciences humaines acquiert son sens propre... La connaissance du

phénomène singulier présuppose la connaissance de l'ensemble et, inversement, la connaissance de l'ensemble celle des phénomènes singuliers... Le mot selon lequel « l'important n'est pas de sortir du cercle, mais d'y entrer de façon juste » (Heidegger, 1972, p. 153) est devenue la formule magique qui permettait au chercheur de rendre vertueux le cercle vicieux (Agamben, 2008, pp. 29-30).

Si l'activité de l'interprète est toujours anticipée par une précompréhension qui lui échappe, que signifie « entrer dans le cercle de façon juste »? Heidegger avait suggéré qu'il s'agit de ne jamais se laisser imposer...la précompréhension « du cas et de l'opinion commune », mais de « l'élaborer à partir des choses mêmes » (Heidegger, 1972, p. 153).

Mais cela peut seulement signifier – et le cercle semble ainsi devenir encore plus « vicieux » – que le chercheur doit être en mesure de reconnaître dans les phénomènes la signature d'une précompréhension qui dépend de leur structure existentielle même.

L'aporie se résout si l'on considère que le cercle herméneutique est en réalité un cercle paradigmatique (Agamben, 2008).

Il n'y a pas...de dualité entre « phénomène singulier » et « ensemble » : l'ensemble ne résulte que de l'exposition paradigmatique des cas singuliers. Et il n'y pas...circularité entre un « avant » et un « après », pré-compréhension et interprétation : dans le paradigme, l'intelligibilité ne précède pas le paradigme, mais elle est, pour ainsi dire, à côté (*para*) de lui. Selon la définition aristotélicienne, le geste paradigmatique ne va pas du particulier à l'universel et de l'universel au particulier, mais du singulier au singulier. Le phénomène, exposé dans le milieu de sa connaissabilité, montre l'ensemble dont il est le paradigme. Et celui-ci, par rapport au phénomène, n'est pas un pré-supposé...il n'est ni dans le passé ni dans le présent, mais dans leur constellation exemplaire (Agamben, 2008, p. 30).

En unissant les considérations d'Aristote et celles de Kant, nous pouvons dire que le paradigme implique un mouvement qui va de la singularité à la singularité et qui, sans sortir de celle-ci, transforme tout cas singulier en exemple d'une règle générale qu'il n'est jamais possible de formuler *a priori* (Agamben, 2008, p. 24).

En clair, cela signifierait que le profil est un exemple singulier structurant la connaissance et dans notre étude cas, du phénomène de collaboration, un exemple d'une règle générale ou paradigme singulier (comprendre un phénomène complexe) informulable a priori mais se tenant pourtant **à côté** du processus d'élucidation du phénomène.

## Note

<sup>1</sup> Ce modèle a été élaboré à l'occasion de ma thèse doctorale (Barbier, 2001) sur la base d'une observation phénoménologique des processus de la pensée et d'une analyse par théorisation ancrée des récits de cette observation. Le modèle qui en est résulté est structuré selon sept processus cognitifs ou actions de la pensée suivants : 1) Percevoir : tout ce qui naît ou vient à la conscience de façon immédiate et indicateur de l'existence de quelque chose; 2) Nommer et relier : toute activité cognitive d'identification langagière d'une perception ayant pour conséquence l'inclusion dans un réseau conceptuel préétabli; 3) Évaluer : toute activité cognitive de jugement sur ce qui est perçu et nommé; 4) Positionner : toute activité cognitive de référence à l'agent ou sujet de la connaissance et par conséquent de positionnement face à l'objet de connaissance; 5) Exprimer : toute activité cognitive servant à dire tant le sujet que l'objet; 6) Abstraire et contextualiser : toute activité cognitive d'arrachement au donné immédiat de la perception, de l'identification, du jugement, du positionnement et de l'énonciation à l'aide du sens agissant alors comme contexte; 7) Valoriser : toute activité cognitive de sélectivité éthique, épistémologique, esthétique et existentielle en vue d'orienter en fonction de l'essentiel et du structural. C'est notre hypothèse que ces activités cognitives fondamentales fonctionnent sous un mode autopoïétique, c'est-à-dire que chacune est dans tout et tout est dans chacune, dans des formes infinies de dynamisme, diversité, spontanéité propres à l'intelligence humaine. Rien n'est isolé même si cela peut apparaître comme tel et aucune habitude cognitive n'est absolue.

## Références

- Agamben, G. (2008). *Signatura rerum, sur la méthode*. Paris : Vrin.
- Barbier, P. Y. (2001). *Le savoir-être et l'intégration des processus cognitifs dans une pratique méditative d'inspiration steinerienne* (Thèse doctorale inédite). Université de Montréal, Montréal, Qc.
- Barbier, P. Y. (2011). Integral perspective making and qualitative research inquiry. *Journal of Integral Theory and Practice*, 6(3), 94-108.

- Barbier, P. Y., & LeGresley, A. (2011). Pour faciliter la gestion de la validité interne de l'argumentation à l'occasion du processus décisionnel jalonnant le parcours de recherche et d'écriture. *Recherches qualitatives, Hors-série, 11*, 24-39.
- Berger, Y., & Paillé, P. (2011). Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : de l'im-plication à l'ex-plication. *Recherches qualitatives, Hors-série, 11*, 68-90.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1994). *Educational psychology, classroom connections*. Toronto : Maxwell Macmillan.
- Forbes, S. (2003). *Holistic education, an analysis of its ideas and nature*. Brandon, VT : Foundation for Educational Renewal Publishers.
- Guillemette, F., & Baribeau, C. (2011). *L'analyse qualitative*. Journée de formation présentée par l'Association pour la Recherche Qualitative. Trois-Rivières, QC.
- Guillemette, F., & Berthiaume, M.- J. (2008). *Bibliographies thématiques sur la recherche qualitative*. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/bibliographies.html>.
- Heidegger, M. (1972). *Sein und Zeit* . Tübingne : Niemeyer. (Ouvrage original publié en 1927).
- Hofer, B. (2001). *Personal epistemology research : implications for learning and instruction*. Seattle : Congrès annuel de l'American Educational Research Association.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.- P. Deslauriers, L.- H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 392-417). Montréal : Gaëtan Morin.
- Leblanc, M. (2011). *Les relations de collaboration vécues entre l'enseignante-ressource et l'enseignante de classe ordinaire dans le contexte de l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone* (Thèse de doctorat inédite). Université de Moncton, Moncton, NB.
- Legros, R. (1990). *L'idée d'humanité*. Paris : Grasset.
- Muchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Romano, C. (2010). *Au cœur de la raison, la phénoménologie*. Paris : Gallimard.

- Savoie-Zajc, L. (2011, Juin). Table ronde : les critères de scientificité de la recherche qualitative. Présentée au 3<sup>e</sup> colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Montpellier, France.
- Soulet, M. H. (2011, Juin). Table ronde : les critères de scientificité de la recherche qualitative. Présentée au 3<sup>e</sup> colloque international francophone sur les méthodes qualitatives, Montpellier, France.
- Van der Maren, J. M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives, Hors-série, 11*, 4-23.
- Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Wilber, K. (2000). *Integral psychology*. Boston : Shambhala Publications Inc.
- Wilber, K. (2007). *Integral spirituality*. Boston : Integral Books.

**Pierre-Yves Barbier** détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Il donne, depuis 2004, les cours de méthodologie qualitative au sein des programmes de maîtrise et de doctorat de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Ses intérêts méthodologiques portent sur la formation et l'accompagnement des candidats à la recherche, à la phénoménologie, à la théorisation ancrée et à l'épistémologie appliquée.

**Mireille Leblanc** est détentrice du doctorat en éducation de l'Université de Moncton et professeure au Département d'enseignement au primaire et de psychopédagogie à la Faculté des sciences de l'éducation de cette même université. Avant d'entreprendre une carrière universitaire, elle occupa diverses fonctions dans le système scolaire francophone néo-brunswickois. Ses champs d'intérêt concernent l'inclusion scolaire, la collaboration entre les intervenants scolaires, les modèles de service en enseignement-ressource et la différenciation pédagogique.