

8 NIGC7=€ @; 9'6 @; GDCH'7 CA

Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales

Luc Albarello, Françoise Digneffe,
Jean-Pierre Hiernaux, Christian Maroy,
Danielle Ruquoy, Pierre de Saint-Georges



ARMAND COLIN



Ce logo a pour objet d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, tout particulièrement dans le domaine universitaire, le développement massif du « photocopillage ».

Cette pratique qui s'est généralisée, notamment dans les établissements d'enseignement, provoque une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

Nous rappelons donc que la reproduction et la vente sans autorisation, ainsi que le recel, sont passibles de poursuites. Les demandes d'autorisation de photocopier doivent être adressées à l'éditeur ou au Centre français d'exploitation du droit de copie : 3, rue Hautefeuille, 75006 Paris. Tél. : 43 26

Collection Cours, série « Sociologie »
dirigée par Gilles Ferréol

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par tous procédés réservés pour tous pays.

Toute reproduction ou représentation intégrale ou partielle, par quelque procédé que ce soit, des pages publiées dans le présent ouvrage, faite sans l'autorisation de l'éditeur, est illicite et constitue une contrefaçon. Seules sont autorisées, d'une part, les reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective et, d'autre part, les courtes citations justifiées par le caractère scientifique ou d'information de l'œuvre dans laquelle elles sont incorporées (art. L.122-4, L. 122-5 et L. 335-2 du Code de la propriété intellectuelle).

© Armand Colin Éditeur, Paris, 1995
ISBN : 2-200-21605-X

Armand Colin Éditeur, 5, rue Laromiguière - 75241 Paris Cedex 05

Introduction

La réflexion méthodologique peut quelquefois s'autonomiser des pratiques de recherche concrètes. Elle risque de sombrer dans une forme de dogmatisme, si les chercheurs en abandonnent l'exercice pour en faire une spécialité coupée du travail de recherche effectif. Ce livre s'inscrit dans une perspective opposée. Il propose un éventail de techniques ou d'approches méthodologiques. Toutes, par-delà leur diversité, sont présentées, réfléchies, illustrées en les associant le plus étroitement possible à des pratiques de recherche. Le bénéfice de cette articulation est double : au-delà des principes et de la logique propre à telle ou telle démarche de collecte ou d'analyse des données, on peut en souligner les usages et les variantes potentielles, on peut en faire comprendre plus facilement l'application. En outre, les exemples d'utilisation peuvent stimuler l'imagination méthodologique du lecteur, invité à saisir la logique d'une démarche pour mieux l'adapter à ses problèmes de recherche spécifiques.

Les chapitres qui constituent le présent volume concernent tous un mode de collecte ou d'analyse des données, construites selon des voies diverses : données « documentaires » liées à la pratique sociale et données d'enquête principalement. Nous n'abordons donc pas les techniques relevant de l'observation, dirigée ou participante.

Tout d'abord, le chapitre 1 (Pierre de Saint-Georges) nous présente une démarche de recherche de données documentaires, données qui le plus souvent ont été établies à d'autres fins que celles de la recherche. Il passe en revue les sources potentielles de données, que celles-ci soient préconstruites ou à construire comme telles (sources écrites ou non écrites de documentation, sources officielles ou non officielles, statistiques, etc.). Il s'intéresse en particulier à un ensemble d'archives ou de traces de la pratique sociale qui peuvent être construites comme données pertinentes et auxquelles l'apprenti-chercheur, voire le chercheur chevronné, ne pense pas toujours. Il examine également les stratégies d'investigation de ces sources de documentation.

Les autres techniques relèvent toutes de l'enquête : il s'agit de construire des données pertinentes en interrogeant les personnes sur leurs pratiques, leur histoire, leurs opinions... Bien sûr, les voies d'enquête sont variées. Les unes relèvent d'une stratégie extensive (l'enquête par sondage qui se propose d'aborder un nombre limité de questions auprès d'un grand nombre de répondants), les autres d'une stratégie intensive (les interviews semi- ou non directifs, les récits de vie recueillis auprès de plus petits échantillons mais permettant de développer un questionnement plus détaillé ou plus large). D'autre part, ces techniques portent tantôt sur la « collecte » des données, tantôt sur l'analyse et le traitement de ces données d'enquête, tantôt sur les deux simultanément.

Le chapitre 2 (Luc Albarello) nous présente d'abord l'enquête par sondage : il en rappelle les principaux principes en ce qui concerne la construction du questionnaire, de l'échantillonnage ou du traitement des réponses. Surtout, il insiste sur la nécessaire imagination méthodologique impliquée par la mise en œuvre d'un instrument dont trop souvent on ne perçoit que les caractéristiques les plus standardisées.)

Le chapitre 3 (Danielle Ruquoy) aborde ensuite les principes de l'entretien semi-directif. Il montre combien les données produites au cours de l'entretien sont loin d'être le fruit de l'application d'un outil technique neutre mais bien plutôt le produit d'une interaction sociale à part entière, où la définition sociale de la situation et des intervenants est cruciale. Ce chapitre développe les moments clés qui doivent être gérés et réfléchis par l'enquêteur. Le choix des interlocuteurs, la prise de contact, la présentation de soi et de l'enquête, la conduite de l'entretien sont des questions abordées en utilisant le plus d'exemples possibles pour tenter de donner à voir la multiplicité des situations d'enquête non directive.

Les autres contributions insistent surtout sur le travail d'analyse des données recueillies par interviews ou encore par récit de vie. Les contributions mêlent ici, avec un dosage variable, l'exposé d'approches méthodologiques qui ne peuvent être autonomisées de choix théoriques et/ou épistémologiques et, d'autre part, la présentation de techniques d'analyse plus circonscrites.

Ainsi, le chapitre 4 (Christian Maroy) nous expose les trois étapes d'une analyse qualitative d'entretiens dont le but est essentiellement de découvrir et d'élaborer des schémas théoriques pertinents d'interprétation, pour définir et expliquer des situations-problèmes, pour rendre compte d'un processus concret... L'objectif est donc de générer une théorie plutôt que de la tester. Il se situe ici dans le prolongement des travaux des interactionnistes anglo-saxons, A. Strauss notamment, qui se proposaient de développer des théories « ancrées dans les faits ». Les trois étapes du travail sont ici aussi largement illustrées : immersion et découverte du matériau, comparaison systématique, validation des hypothèses. Les exemples appellent à la réflexion sur les principes et consignes de travail à mettre en œuvre, notamment l'interaction incessante entre les moments de réduction, d'organisation et d'interprétation des données.

Le chapitre 5 (Jean-Pierre Hiernaux) nous propose un exposé d'une méthode d'*analyse structurale* des pratiques, langagières ou non, dont le but vise à faire ressortir, au-delà du manifeste, les structures latentes organisant la production du sens. L'analyse développe ainsi divers outils permettant de passer d'un matériau brut à des modèles culturels qui en structurent le sens. Dans ce texte, outre une présentation des présupposés et principes de base de la méthode, on se penche particulièrement sur les problèmes d'analyse présentés par les matériaux volumineux. En effet, l'analyse structurale a surtout été vue à travers les procédures applicables à des corpus d'entretien relativement réduits. Or, elle oriente des recherches portant sur des matériaux beaucoup plus étendus ; les démarches mises en œuvre dans ces recherches sont au cœur de cette présentation renouvelée de l'analyse structurale.

Le chapitre 6 (Françoise Digneffe et Myriam Beckers) présente enfin l'approche biographique en sciences sociales. Le propos est ici de situer, dans son contexte épistémologique et théorique, l'usage d'un outil de plus en plus répandu : le récit de vie.

Le lecteur l'aura compris : notre visée n'est pas, ne peut pas être exhaustive. Si nous voulons illustrer suffisamment les démarches et approches de collecte ou d'analyse choisies, il est hors de question d'établir une sorte de catalogue complet des méthodes existantes. Ce type d'ouvrage existe déjà fort heureusement et le lecteur pourra s'y reporter pour découvrir ou approfondir des techniques non abordées : l'observation participante notamment. De même, notre démarche est complémentaire de celles qui abordent de façon globale et systématique la logique générale d'une démarche scientifique de recherche empirique (cf. par exemple, G. Ferréol et P. Deubel, *Méthodologie des sciences sociales*, Paris, A. Colin, 1993).

Ce livre est le résultat d'un travail collectif d'enseignement et de réflexion (coordonné par Christian Maroy et Danielle Ruquoy) au sein d'un département universitaire de formation des adultes (la Faculté Ouverte de Politique Économique et Sociale de l'Université Catholique de Louvain). Il rassemble non seulement des praticiens chevronnés de la recherche, mais aussi de l'enseignement de la recherche. Cet enseignement est adressé à des étudiants de premier et deuxième cycle ou salariés, suivant des programmes de formation continue et disposant souvent de budgets-temps limités dans la réalisation de leur recherche. Cette contrainte nous a forcés à développer ce qui nous semblait capital sans toutefois appauvrir ou dénaturer l'intelligence d'une approche méthodologique en la réduisant à des recettes standards. C'est très naturellement au public étudiant que ce livre s'adresse : étudiants en formation initiale ou permanente dans le domaine des sciences sociales ou des sciences humaines.

Il s'adresse également à toute personne (responsables d'organisation, gestionnaires, etc.) appelée à développer, systématiser ou évaluer une pratique de recueil ou d'analyse des données dans le cadre de ses responsabilités professionnelles. Il concerne enfin tous les chercheurs et enseignants qui souhaitent approfondir leur réflexion et leurs pratiques méthodologiques.

Christian Maroy

I Recherche et critique des sources de documentation dans les domaines économique, social et politique

Pierre de Saint-Georges

D'une manière ou d'une autre, il n'y a pas de recherche sans documentation. Ce chapitre est donc destiné à faire partie de la culture générale de tout praticien des sciences sociales, à quelque titre que ce soit. Mais la notion de documentation ou, plus précisément, de « recherche documentaire », recouvre des réalités très variées.

On peut penser tout d'abord à l'importance décisive de la *culture scientifique* du chercheur et à celle non moins considérable du *cadre théorique* de toute recherche. (Repérer les publications nouvelles et intéressantes) se tenir à jour dans son domaine, s'ouvrir à des disciplines voisines ou plus éloignées, c'est déjà véritablement une préoccupation permanente de recherche documentaire.

D'un autre côté, faire le point d'une manière précise sur la question que l'on étudie est aussi, la plupart du temps, une démarche centrale de recherche. Contrairement aux apparences peut-être, une telle démarche stimule la créativité du chercheur. Elle lui permet d'étoffer son cadre théorique, de situer comparativement sa problématique, de connaître des résultats intéressants, de prendre conscience de l'originalité de son point de vue, bref, de mettre au point ses propres idées et d'établir ce qu'on appelle « l'état de la question ». N'est-ce pas essentiel?

Il y a donc une documentation de fond liée d'une part à la formation théorique de base et d'autre part au domaine de recherche précis dans lequel on se trouve engagé. Mais sur ce dernier point, on peut être intéressé tout autant par les *techniques de recherche* que par des *résultats* : du point de vue fondamental, parce qu'on vise précisément l'analyse critique et la mise au point de techniques de recherche nouvelles ou, plus prosaïquement, pour y trouver des applications utiles. Voir des questionnaires d'enquête, des guides d'interviews ou des « récits de vie » bien faits, par exemple, aide incontestablement à concevoir les siens et à ne pas répéter les erreurs des autres.

Dans les trois grandes dimensions qui viennent d'être introduites (culture scientifique, cadre théorique, résultats et techniques opératoires), la recherche documentaire fait essentiellement appel aux documents écrits (livres, articles de revues, rapports de recherche, etc.). Et les bibliothèques, les centres de documentation ou les centres de recherche en sont les lieux privilégiés.

Mais on doit encore considérer la recherche documentaire d'un tout autre point de vue si on veut en saisir la portée complète. A l'évidence, la connaissance scientifique repose en grande partie sur la *démarche empirique*. En matière de sciences sociales,

il faut donc aller voir dans la société comment les choses se passent et les sens qu'elles y prennent pour en comprendre les mécanismes et la portée. Et là, ou bien les données existent, ou bien il faut en susciter.

Pour découvrir de nouvelles données, il est en principe nécessaire de faire appel à d'autres techniques de recherche (observation directe, interview, enquête, recherche-action, expérimentation en laboratoire), car la recherche documentaire ne permet normalement pas de susciter des sources nouvelles (voir pour ces techniques : R. Quivy et L. Van Campenhout, 1988). Ce n'est pas sa vocation. Elle travaille par nature sur ce qui existe déjà. Par contre, lorsque des données existent, une démarche méthodique de documentation permet de les repérer, de les recueillir et de les critiquer en vue de leur interprétation dans le cadre de la recherche entreprise.

Toutefois, paradoxalement, la recherche documentaire peut dans certains cas devenir une *technique particulière de collecte de données empiriques* lorsqu'elle s'élargit pour envisager les documents (écrits ou non) comme de véritables *faits de société*. A ce moment, et bien que ce ne soit sans doute pas sa vocation première, elle en arrive à susciter de nouvelles données empiriques.

Nous allons par conséquent aborder la recherche documentaire sous ces différents aspects. La première partie dressera un vaste inventaire et définira les sources de documentation. Elle cherchera à montrer leurs apports potentiels respectifs. La deuxième partie traitera ensuite de la méthodologie de la recherche des sources documentaires. Enfin, une troisième partie abordera la question corollaire et non moins centrale de la critique des sources.

LES SOURCES DE DOCUMENTATION

De quelles sources peut-on disposer et que valent-elles? L'objectif de cette première section est de réaliser un inventaire rapide, mais précis, des différents types de sources documentaires. L'idée n'est pas d'accumuler des distinctions, mais de montrer qu'il existe des sources variées, de décrire les informations qu'elles peuvent apporter et d'inciter à en découvrir de nouvelles. Nous allons aborder quatre grands types de sources de documentation : les sources non écrites, les sources écrites officielles et non officielles et les sources chiffrées (voir encadré « Les sources documentaires » ci-après).

Les sources non écrites

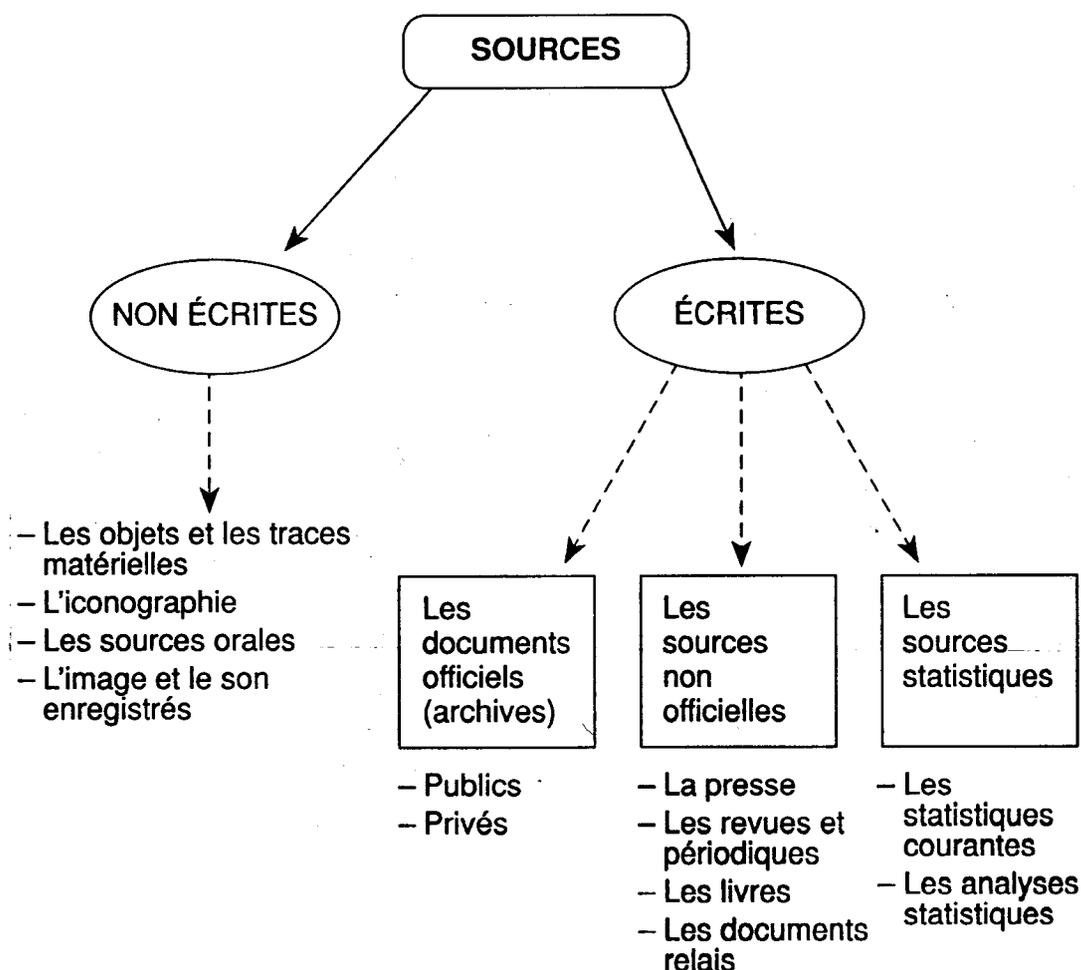
On a trop souvent tendance à considérer que les seules sources auxquelles on peut recourir pour établir un fait de société ou pour étudier une question sociopolitique actuelle sont des sources écrites ou orales. C'est évidemment une limitation beaucoup trop arbitraire. Il en existe nombre d'autres qui très souvent sont des sources sûres, à la fois en fonction de leur matière constitutive (le support matériel détermine, en effet, le mode de transmission et de conservation des informations) et du fait qu'elles constituent généralement aussi des témoignages non intentionnels, ce qui contribue à leur crédibilité (elles ne sont pas un témoignage monté pour la circonstance). Pensons à un château fort, à un coron, au « Pont du Gard », à des films de famille forcément inédits, à des outils, à une chanson populaire, aux chemins de

campagne, à un dolmen, à une Ford «T» ou à un site d'usine désaffecté. Mais les sources non écrites ont aussi en commun de ne se suffire que rarement à elles-mêmes. Il faudra donc les interpréter avec prudence, les comparer entre elles et avec les sources écrites dont on dispose. Supposons, par exemple, que nous n'ayons que des cathédrales pour étudier le Moyen Âge en Europe...

Distinguons quatre ensembles de sources non écrites : les objets et les traces matérielles, l'iconographie, les sources orales, l'image et le son enregistrés.

● *Les objets et les traces matérielles.* Citons par exemple : les vêtements, les outils, les œuvres d'art et d'artisanat, les machines, les jouets, les bâtiments, le mobilier, les voitures, les insignes, les drapeaux, les monnaies, les sépultures, les routes et les chemins, les villes et les villages...

Les sources documentaires



On peut bien entendu découvrir de nouvelles sources non écrites auxquelles personne n'avait pensé auparavant (des sociologues ont ainsi inventé la prospection des poubelles : « Dis-moi ce que tu jettes, je te dirai qui tu es » ; songeons aussi à la

naissance somme toute très récente de l'archéologie industrielle). Ces traces matérielles permettent une triple démarche :

— discerner des niveaux d'évolution technologique (illustrations bien connues : âge de la pierre, âge du fer, âge du bronze, ou encore : l'art de déterminer une époque à partir des céramiques...);

— dévoiler le sens de ces évolutions (les rapports sociaux dans l'entreprise en fonction du développement des techniques : l'aciérie du XIX^e siècle et celle d'aujourd'hui, l'impact de l'ordinateur sur l'organisation du travail...);

— pénétrer la signification des objets, soit comme tels, soit dans leur connotation symbolique (objets-symboles : voiture, vêtement, habitat, bijoux...).

● *L'image non photographique : l'iconographie.* D'une certaine façon, il s'agira d'une particularisation de la rubrique précédente. Citons : dessin, gravure, peinture, plan, portrait, carte, caricature, tapisseries, croquis... On peut ainsi se faire une idée de la vie d'une époque en étudiant les « images » qui nous sont parvenues. Les peintures rupestres, les fresques funéraires des pyramides égyptiennes ou la tapisserie de Bayeux en sont de bonnes illustrations.

Dans le même ordre d'idées, on pourrait comparer le plan d'une maison contemporaine à celui d'autres maisons contemporaines, à celui d'une maison d'il y a plusieurs siècles ou à celui d'une habitation arabe, indienne ou africaine... De telles comparaisons en disent souvent long sur les modes de vie et les rapports sociaux. L'impact est semblable en ce qui concerne la comparaison entre les plans ou les cartes de villes et de villages à une même époque (synchronie) ou à des époques différentes (diachronie). Autres exemples : le croquis dans un constat d'accident, les affiches, les caricatures politiques et sociales (Sempé, Brétecher, Picha, Royer, Konk...).

● *Les sources orales non enregistrées.* C'est toute la question des témoins vivants et de ce qu'ils peuvent apporter d'irremplaçable (voir *Le témoignage oral aux archives. De la collecte à la communication*, 1990). Ne dit-on pas, en Afrique, que chaque fois qu'un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui disparaît? On pourrait citer ici : les traditions orales, les chansons populaires (souvent canaux d'opposition politique et sociale), les discours, les dépositions, les interviews, les déclarations, les débats, les allocutions, les rumeurs ou tout simplement le fait d'avoir vécu un événement.

Mais l'absence de support matériel pose problème : les sources orales sont très précieuses (on ne peut remplacer un témoin oculaire). Par contre elles sont souvent peu sûres, car très sujettes à déformation. C'est pourquoi on s'empresse de les « fixer » notamment par l'enregistrement (magnétophone, film, magnétoscope, sténographie...). Le recoupement et la confrontation des sources orales (entre elles et avec d'autres) permettent l'indispensable contrôle des faits. On observera déjà que la déformation d'une information dépend à la fois du *fait* rapporté (est-il simple ou compliqué?), du *but* de la transmission (il détermine le soin qu'on lui consacre) et des *intermédiaires* éventuels (quel est leur nombre, le degré de confiance qu'on peut leur accorder?). L'*écart temporel* entre les faits et le témoignage est évidemment aussi une source possible de distorsions.

● *Photo, diapositive, film, disque, cassette, radio, télévision : l'image et le son enregistrés.* Nombre d'informations énumérées dans les lignes qui précèdent peuvent être enregistrées par des procédés photographiques ou électroniques. L'actualité télévisée ou radiophonique en fournit de multiples illustrations chaque jour. Ces moyens

d'enregistrement remédient à la fois au caractère partiel de nos perceptions et au caractère éphémère de l'enregistrement de nos sens. De plus, ils permettent de compléter l'observation humaine dans l'espace et dans le temps. De telles techniques apportent donc des documents en soi : elles fixent des événements ou des phénomènes (Vietnam, Mai 68, expériences spatiales, cérémonies, manifestations, éruption volcanique...). Elles rendent possible une interprétation moins immédiatement subjective : grâce à elles, en effet, on peut revenir sur les faits, comparer, faire voir par d'autres, échanger des avis. Comme l'imprimerie, elles favorisent la reproduction et la diffusion plus large de documents rares ou d'accès difficile. On peut souvent en disposer aujourd'hui grâce aux *médiathèques*.

A bien des égards, il s'agit aussi d'un nouveau *phénomène social* essentiel pour la compréhension de notre société (rôle des médias, importance sociale de la télévision, problème politique du câblage et de l'accès au câble en télédistribution, rôle de la photo en publicité et dans la presse, place croissante de l'informatique).

● *Complémentarité des sources non écrites*. Il est inutile d'insister sur la complémentarité des sources non écrites. Elle découle de leur caractère partiel et de leur hétérogénéité. Bien entendu, cette complémentarité s'étend aussi aux sources écrites dont nous allons parler. Au fond, il est rare qu'une seule source épuise l'investigation. Chacune a son intérêt, mais la synthèse de l'ensemble est plus riche encore.

Quelques-unes des sources que nous venons d'évoquer (les traces matérielles surtout, mais pas uniquement) ont la caractéristique d'être le plus souvent un témoignage involontaire ; c'est en cela qu'elles sont si précieuses pour le chercheur. En termes judiciaires, on les appellerait d'ailleurs des « pièces à conviction ».

Des techniques particulières sont évidemment nécessaires pour vérifier les informations apportées par ces différents supports : on ne vérifie pas si un bâtiment a été modifié et comment il l'a été au fil du temps comme on vérifie un enregistrement vidéo, l'authenticité d'une toile de maître ou l'âge d'une sépulture découverte par hasard au cœur de la ville.

Les sources écrites officielles

Qu'il s'agisse de textes légaux, d'ouvrages, de revues scientifiques ou de loisirs, de livres de comptes, de journaux, de rapports, de tracts ou de publicités, les documents écrits ne manquent pas. Bien au contraire ! De plus, bien que l'usage du magnétophone, de la vidéo, du film, du télécopieur ou de l'ordinateur soit courant aujourd'hui, les écrits conservent un privilège parfois paradoxal : ils continuent de faire foi, notamment en matière juridique, contrairement à la plupart des autres documents. Cela dénote tout un esprit : « Les paroles volent, les écrits restent. »

● *Mais qu'est-ce qu'une source « officielle » ?* Plusieurs conceptions existent quant à la nature officielle ou non d'une source. En gros, on peut dire qu'il y a une conception strictement restreinte et d'autres conceptions étendant plus largement la notion. Du point de vue strictement délimité, est « officielle » une source qui dépend d'une *autorité publique*. Il s'agit donc des documents qui sont soit *émis* par une autorité publique, soit *reçus* par cette autorité en vertu des responsabilités qui lui sont confiées par la loi, par des règlements ou par certaines coutumes notoires. Autrement dit, de ce point de vue, les sources officielles dépendent exclusivement d'agents de

l'État ou de personnes mandatées par l'autorité de l'État et agissant dans le cadre de leurs fonctions. Par exemple : les textes paraissant au « Journal officiel », les données du Registre national, les comptes de la commune, les plans du cadastre, un passeport, une carte d'identité, le procès-verbal d'un agent de police, un bail de location enregistré, un contrat de mariage passé devant notaire, l'acte de vente d'un immeuble ou un extrait de naissance. Tous les documents officiels ne sont pas immédiatement accessibles aux chercheurs. Certains le deviennent après un délai connu (vingt ou trente ans en général, parfois cinquante : cela varie selon les pays). Ainsi, actuellement, l'ouverture de certaines archives couvre l'après-guerre et la décolonisation.

A côté de cette conception stricte réservant le label « officiel » aux documents de l'autorité publique, certains parlent de *documents officiels privés* pour désigner les documents émis ou reçus officiellement par une instance privée. Le terme « privé » vise tout aussi bien des individus (personnes « physiques ») que des collectivités (personnes « morales »). C'est dire combien on se trouve en face d'une extraordinaire diversité de sources possibles. Sous cet angle, le procès-verbal d'un conseil d'entreprise, un contrat d'emploi, de vente ou d'assurance, une carte d'étudiant ou un règlement d'atelier seront considérés comme des documents officiels *privés*. L'accès à ces sources est loin d'être toujours facile, car elles sont bien souvent considérées — à tort ou à raison — comme étant confidentielles. Les documents officiels privés ne font généralement pas l'objet d'un délai au terme duquel ils deviendraient accessibles au chercheur. Par contre, une durée de conservation peut leur être imposée (c'est le cas, par exemple, pour les facturiers et les livres de comptes), sans que cela implique d'ailleurs un accès plus facile.

● *Qu'est-ce qu'un document d'archives?* Le terme « archives » désigne le plus souvent ce que nous venons d'appeler les « documents officiels publics ». Dans ce cas, les deux termes se recouvrent et sont donc synonymes. Mais on parle aussi d'archives lorsqu'on a affaire à des documents anciens et rares (publics ou privés), ou à des documents originaux, uniques, non publiés. Ils sont en quelque sorte « officiels » par extension, parce qu'il s'agit des seuls documents auxquels on doit nécessairement faire référence du fait de leur caractère unique. Parmi les archives intéressantes, pensons au courrier, aux notes ou au journal intime de personnalités en vue, aux documents internes d'organisations professionnelles, de partis, de syndicats ou d'entreprises. A ce titre, si vous trouvez dans votre grenier le journal de campagne d'un lointain aïeul ou la correspondance avec un cousin d'Amérique en 1870, ce sont des documents d'archives. Il en va de même pour le courrier tenu par un secrétariat ou pour votre agenda ou votre carnet personnel.

Les sources écrites non officielles

La presse, les revues, les livres... : voilà déjà des sources d'informations dont la portée politique, économique et sociale est indéniable même si leur crédibilité se révèle parfois fluctuante. A nouveau, l'inventaire qui va suivre n'est pas en soi un objectif. Nous voudrions que par lui on soit tenté de s'orienter vers des sources auxquelles on ne pense pas nécessairement et qu'on soit encouragé à pratiquer une autre lecture des sources habituelles. C'est en cela que cette nomenclature sera un outil de prospection et de travail.

● *La presse.* La presse, c'est bien connu, qu'elle soit quotidienne ou hebdomadaire, apporte des nouvelles et des faits. Elle est aussi un des véhicules privilégiés de la publicité. Elle illustre les opinions de groupes ou de catégories sociales déterminées et tient de ce fait un rôle essentiel dans la vie politique et sociale. La presse d'opinion est expressive à la fois par les choix qu'elle opère et par les lacunes qu'elle présente. Il suffit de comparer un même événement dans deux journaux différents pour se le rappeler.

Tout ceci concerne plus directement le contenu de la presse. Mais, qu'elle soit ou non d'opinion, la presse est significative aussi à d'autres niveaux, notamment en tant que phénomène social en soi : on peut tout autant étudier sa diffusion (clientèle, tirage) que son contenu (nouvelles, arguments, ton) ou sa forme (mise en page, format, graphisme, couleurs).

Des facteurs particuliers influencent la crédibilité de cette source de documentation :

— la périodicité : plus le rythme de parution est rapide, plus des risques d'erreurs existent dans le contrôle des informations. Le recul n'est pas suffisant et cela, quelle que soit l'exigence de rigueur que le journal s'impose. Mais d'une parution à l'autre, un journal sérieux essaiera de corriger une information erronée ou incomplète ;

— l'objectif de la publication : veut-on informer, rapporter un fait ou plutôt appuyer les positions d'un groupe, d'un parti ou d'intérêts particuliers? ;

— ses moyens d'existence : ils permettent de se faire une idée de l'indépendance d'une publication à l'égard de tel ou tel groupe, ce qui ne manque pas d'affecter le crédit qu'on peut ou non lui accorder.

● *Les revues et les périodiques.* La revue (ou le périodique), par sa périodicité plus lente, permet la diffusion de textes plus élaborés qui peuvent prendre une certaine distance vis-à-vis des événements et qui peuvent offrir une réflexion plus fondamentale. Mais d'un autre côté, grâce à sa régularité de parution, la revue se trouve aussi dans le courant même des idées nouvelles, des tendances récentes, des dernières découvertes. Et bien souvent les points de vue tant politiques, sociaux que scientifiques y paraissent avant de s'exprimer dans des livres.

Il faudrait distinguer les *revues d'ordre général* et les *revues spécialisées*. Les premières ne se limitent pas à un domaine particulier ; les secondes — c'est le cas par exemple des revues techniques et scientifiques — se cantonnent le plus souvent dans un champ spécifique. Le problème est évidemment de repérer les revues qui concernent effectivement ce que l'on étudie. Nous verrons plus loin comment traiter cet aspect des choses.

● *Les livres.* Le domaine des livres est peut-être mieux connu, du moins en apparence, mais il est en tout cas tout aussi vaste. Il va du roman au manuel scolaire, du poème à la bande dessinée et du traité scientifique au dictionnaire, en passant par toute la gamme des ouvrages de librairie : œuvres historiques, guides touristiques, ouvrages techniques, livres pour enfants, manuels de jardinage et de cuisine, etc. C'est un secteur en perpétuel renouvellement.

Romans, récits, recueils de poèmes, ouvrages de fiction, littérature pour enfants font partie de ce qu'on appelle souvent les *œuvres d'expression littéraire et esthétique*. Ces œuvres littéraires ont un double intérêt qui nous est déjà familier : d'une part, elles sont — ou peuvent être — une source non négligeable d'informations sur un sujet précis ou sur une époque donnée, lointaine ou non. Ensuite, comme phénomène social, elles sont aussi un objet de recherche significatif en soi. Au-delà de l'histoire racontée,

de la fiction romanesque, s'exprime toute une société implicite : celle de l'auteur et celle qu'il observe. Au travers d'une analyse au « deuxième degré », on peut se rendre compte combien cette littérature nous parle avec une très grande précision de phénomènes sociaux, politiques et économiques qui nous intéressent.

Pensons aux œuvres d'Émile Zola pour aborder la condition des travailleurs en France à la charnière du XIX^e et du XX^e siècle ou à Charles Dickens en Grande-Bretagne. Ou encore demandons-nous quelle image de la société, de la femme ou de la famille est donnée par les livres pour enfants ou les manuels scolaires. On aurait donc tort de se limiter à la « grande » littérature. Il en est une autre, qui n'obtiendra jamais la gloire, mais dont l'utilité dans l'analyse des faits sociaux est néanmoins incontestable : ce sont tous ces carnets, journaux, témoignages rédigés et publiés par les acteurs ou les témoins irremplaçables de grands et parfois de petits événements.

A côté des ouvrages spécialisés (thèses, publications universitaires, livres scientifiques), n'oublions pas enfin qu'il existe des ouvrages, expression directe des questions sociopolitiques : les *ouvrages doctrinaux*, les *pamphlets*, les *textes polémiques*, les *essais*, etc.

● *Les documents relais*. Il ne faudrait peut-être pas ouvrir une rubrique spécifique pour les « documents relais », car ce sont des livres et des revues, mais d'un type particulier. Certains sont bien connus (les dictionnaires, par exemple), d'autres le sont sans doute moins (notamment, les bulletins signalétiques), néanmoins, les « documents relais » sont des instruments qui méritent une mention particulière :

— Les dictionnaires et les dictionnaires spécialisés sont, au sens strict, des *recueils de mots*. Ils fournissent à leur sujet un certain nombre d'informations *linguistiques* (prononciation, étymologie, sens, exemples, synonymes, antonymes). Lorsqu'ils sont *spécialisés*, ces dictionnaires présentent les « mots » relatifs au domaine traité (un dictionnaire des synonymes, un dictionnaire anglais-français, un dictionnaire des noms propres, de la médecine ou de l'économie). Ces ouvrages, spécialisés ou non, sont particulièrement précieux dans toute phase de la recherche impliquant une clarification conceptuelle ou terminologique.

— Les encyclopédies. Souvent présentées dans l'ordre alphabétique comme les dictionnaires, les encyclopédies ont cependant une toute autre approche. Elles cherchent non pas à faire le tour des mots, mais bien le tour des connaissances et même, en principe (comme le mot encyclopédie lui-même le signifie d'ailleurs), de l'ensemble du savoir relatif au thème traité. Les encyclopédies permettent ainsi de se faire une idée précise, dynamique (la perspective historique y est présente) et ouverte (grâce à des références bibliographiques et à des connexions avec d'autres articles) sur de nombreux sujets. Comparer ce que disent un dictionnaire, un dictionnaire spécialisé et une encyclopédie sur un même objet est un exercice toujours révélateur.

— Les répertoires, les annuaires et les catalogues. Les répertoires et les annuaires sont des *listes* méthodiques de données relatives à un sujet déterminé. Ils sont classés selon un plan alphabétique ou logique et assortis ou non, selon le cas, de commentaires (le répertoire des rues de Paris avec leurs coordonnées sur un plan, l'indication de l'arrondissement, le code postal, etc. ; la liste d'adresses des membres du personnel d'une entreprise). On aura évidemment deviné que les *annuaires* ont, par rapport à l'ensemble des répertoires dont ils font partie, la caractéristique supplémentaire d'être mis à jour chaque année (l'annuaire officiel des téléphones). Enfin, l'appellation de *catalogue* désigne d'ordinaire le répertoire particulier d'une bibliothèque, d'un centre

de documentation ou des collections offertes par une maison d'édition (les catalogues de la collection « Que sais-je? », d'une médiathèque, des manuscrits de la Bibliothèque nationale).

— Les bibliographies. On connaît, bien sûr, les bibliographies annexées à tout travail de recherche digne de ce nom. Mais il existe des livres et des revues dont le but est d'effectuer un inventaire des publications relatives à un domaine scientifique donné. On les appelle aussi des « bibliographies ». Comme les premières, elles fournissent toutes les références utiles pour consulter les ouvrages dont elles parlent. Ces bibliographies (ou « répertoires bibliographiques ») sont une autre « mine » très importante de renseignements. Mais il s'agit d'un instrument assez lourd et assez lent : un décalage inévitable existe en effet entre l'actualité directe (toujours volumineuse) et la parution d'une bibliographie.

D'où l'intérêt des *bulletins signalétiques* : ce sont des périodiques bibliographiques qui signalent les nouvelles parutions relatives à une discipline. Ils le font souvent avec beaucoup de soin : résumé, mots clés, table des matières, sommaire. On peut donc très vite se rendre compte, à la simple lecture d'un bulletin signalétique, dans quelle mesure une référence est ou non à retenir. Dans certains cas, et de plus en plus souvent, ces informations sont accessibles aujourd'hui par des *moyens informatiques* (réseaux, disquettes). Le progrès apporté par ces technologies (vitesse et souplesse d'accès en particulier) est évidemment exceptionnel. Dans le même esprit, il est intéressant de pouvoir réaliser son propre fichier personnel informatisé. Bien entendu, il reste toujours possible de consulter les revues et les périodiques habituels (voire même la presse). Ils mentionnent régulièrement la parution de nouveaux ouvrages.

Les sources statistiques

De nombreux secteurs de la vie politique, économique et sociale font l'objet de statistiques. Celles-ci interviennent dans nombre de recherches. Les sources statistiques mériteraient sans doute un développement plus détaillé. A l'inverse, on pourrait considérer qu'il s'agit là, somme toute, de documents publiés et les ranger parmi les sources écrites. Certaines statistiques relèvent du domaine privé (les statistiques des entreprises, par exemple) et d'autres, de différentes administrations aux divers niveaux de compétence de l'État (les statistiques du chômage, du tourisme ou de la criminalité pour une commune, une région ou l'entité nationale). Dans ce cas, il s'agit de sources officielles. Il faudrait certainement discuter de la valeur de cet instrument statistique. En bref : aux yeux du chercheur, il est toujours perfectible, mais aux yeux des politiques, il est aussi très souvent « sensible ». Cela ne va donc pas sans créer quelques problèmes. Quoiqu'il en soit, un tel outil est évidemment essentiel pour les uns comme pour les autres et on y distingue utilement trois grands domaines :

- les statistiques courantes ;
- les analyses statistiques ;
- les données issues de recherches antérieures.

● *Les statistiques courantes*. Elles fournissent les données de base relatives à la vie économique, sociale et politique d'un pays (ou d'un sous-ensemble : régions, départements, cantons, municipalités) par domaines et selon une périodicité connue et régulière (hebdomadaire, mensuelle, trimestrielle, semestrielle ou annuelle). Elles

sont essentiellement descriptives. A ce titre, ces statistiques sont avant tout des instruments de gestion de la vie publique.

Il vaut mieux parler à leur sujet de *données de base* plutôt que de *données brutes* dans la mesure où les catégories statistiques donnant lieu à des «tableaux» sont évidemment le résultat de choix à la fois inévitables (il faut bien en faire) et cependant jamais neutres. On y reviendra plus loin en traitant de la nécessaire critique des sources. La plupart du temps, ces données de base sont fournies par des instituts nationaux de statistique et par les grands corps de l'État au niveau central (ministères, Banque nationale) comme aux niveaux régionaux ou locaux. D'autres statistiques, portant parfois exactement sur les mêmes domaines (mais pas forcément avec les mêmes chiffres!), ont une origine internationale : Communauté européenne, OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique), BIT (Bureau International du Travail). La Communauté européenne propose par exemple neuf séries statistiques (les «Eurostats») concernant les pays de l'Europe des Quinze :

1. Statistiques générales.
2. Économie et finance.
3. Population et conditions sociales.
4. Énergie et industrie.
5. Agriculture, sylviculture et pêche.
6. Commerce extérieur.
7. Services et transports.
8. Environnement.
9. Divers.

● *Les analyses statistiques.* Elles dépassent la présentation descriptive caractéristique des statistiques courantes et fournissent des informations statistiques *traitées*. Il est important de noter que nous nous trouvons donc ici à la limite de la donnée statistique (en tant que source documentaire) et de l'étude puisque les analyses statistiques interprètent les données de base en fonction d'hypothèses qui leur sont propres. Ces analyses émanent souvent des mêmes organismes que les statistiques courantes, mais d'autres instances en publient régulièrement pour leur part (les centres de recherche, les bureaux d'étude des organisations patronales et syndicales...). Il faudra donc se demander chaque fois quel est le statut exact des statistiques auxquelles on se réfère pour ne pas confondre ce qui relève des données avec les interprétations qui en sont faites.

● *Les données issues de recherches antérieures.* Un troisième grand domaine de sources chiffrées est constitué par les études et les recherches originales ayant fait l'objet d'une publication. En effet, les statistiques courantes et les analyses qu'on a pu en tirer n'épuisent pas les multiples dimensions de la vie économique, sociale et politique d'un pays ou d'une communauté humaine. Dans bien des cas, les données manquent ou sont insuffisantes. Il faudra alors «aller voir sur le terrain» comment les choses se présentent. Ces études, ces recherches quantitatives (intensives ou extensives), ces sondages de toutes sortes font heureusement l'objet de publications et deviennent ainsi une source supplémentaire de données chiffrées. Pouvoir y recourir évitera parfois de devoir entreprendre des études préalables longues et coûteuses ou de s'avancer tel un pionnier dans des zones pourtant bien explorées!

LA RECHERCHE DES SOURCES DE DOCUMENTATION

Après le tour d'horizon que nous venons d'effectuer, nous voilà peut-être à la fois enthousiastes et perplexes. Écrites ou non, les sources de documentation présentent en effet une extraordinaire diversité. Que faire? Comment accéder aux informations utiles? Poser ces questions conduit à distinguer la recherche documentaire, au sens complet impliquant les sources écrites ou non, de la recherche bibliographique qui en est une des techniques particulières se limitant aux seules sources écrites.

La recherche documentaire

On ne se documente pas au hasard mais en fonction d'une recherche. Sans cette référence constante, on risque de s'égarer sur de fausses pistes ou dans des démarches de documentation tout à fait inutiles. Dans cette perspective, la *recherche documentaire* se présente comme une méthode de collecte et de vérification de données; elle vise l'accès aux sources pertinentes, écrites ou non, et à ce titre elle fait partie intégrante de l'heuristique de la recherche. Elle ouvre souvent la voie à l'utilisation d'autres techniques d'investigation avec lesquelles elle se trouve régulièrement en relation complémentaire (observation, enquête, analyse de contenu, recherche-action) et elle en arrive parfois aussi à créer un matériau empirique nouveau. La recherche documentaire peut ainsi aller jusqu'à constituer un véritable métier, celui de «rechercheur» notamment, selon l'expression québécoise. On doit ainsi distinguer une telle profession non seulement de celle de chercheur mais aussi de celle de «documentaliste», autre activité spécialisée en la matière et qu'il ne faudrait sans doute pas confondre avec la première (cf. G. Van Slype, 1977). Au fond, dans cette perspective, tout chercheur est aussi un «sourcier», un investigateur de sources originales.

Ajoutons un mot encore concernant plus particulièrement certains aspects des sources non écrites auxquels, malgré leur évidence, on ne pense pas souvent. Un certain nombre de ces sources ont en effet leurs «bibliothèques»: les *musées et les médiathèques*. À côté des grandes institutions telles que le Louvre, le British Museum ou le Musée du Cinéma, il ne faudrait pas négliger d'autres musées parfois plus modestes comme, par exemple, celui du fer, de l'aviation, de l'imprimerie, du jouet et plus largement encore, les multiples collections de «mordus» en tous genres ouvertes au public ou à découvrir, ainsi que les diverses documentations très ciblées de centres spécialisés. Toutes ces collections peuvent se révéler des outils extrêmement précieux pour le chercheur en sciences sociales ou en histoire.

Cela dit, supposons maintenant, plus concrètement, que l'on veuille étudier les représentations sociales des élèves de l'enseignement secondaire à propos de l'échec scolaire en utilisant une technique d'analyse structurale. La recherche documentaire sera bien sûr très utile pour établir l'état de la question en matière de représentations sociales, de réussite ou d'échec scolaire et d'analyse structurale (et il s'agira en l'occurrence d'une *recherche bibliographique*). Mais pour collecter le discours des élèves sur l'échec scolaire, on pensera la plupart du temps à recourir à des techniques directes de recueil de données et l'on cherchera par exemple à questionner un échantillon représentatif d'élèves du secondaire en utilisant une technique d'enquête par interviews. Dans cette hypothèse, la *recherche documentaire* sera sans doute indispensable pour établir la liste des personnes à interroger et pour en connaître les adresses (voir J.-P. Hiernaux, chap. 5 de cet ouvrage). Cependant, dans cet exemple,

même si elle s'avère incontournable, elle n'aura cependant aucun rôle dans la collecte du matériau de recherche proprement dit : le discours des élèves sur l'échec scolaire.

La recherche documentaire peut cependant nous inciter à suivre une autre voie tout en conservant le même objectif de recherche. Imaginons, par exemple, que l'on puisse se procurer un éventail de journaux édités par des élèves et ayant traité de l'échec scolaire ou bien un ensemble de dissertations sur le sujet. Dans cette hypothèse, la recherche documentaire nous fournirait cette fois le matériau d'étude sans qu'il soit nécessaire de recourir à l'interview. Bien sûr, le matériau ne serait pas identique dans les deux cas cités ici, mais il se pourrait qu'il soit tout aussi satisfaisant et beaucoup moins coûteux. Dans certaines situations, ce peut être décisif.

D'un autre point de vue encore, cette recherche documentaire qui est pourtant basée, par définition, sur ce qui existe déjà, peut néanmoins contribuer à produire des matériaux empiriques nouveaux : la créativité du chercheur le conduira parfois à se documenter de manière innovante en recourant à des sources existantes mais restées inexploitées jusqu'ici parce que personne avant lui n'avait pensé à les utiliser ou tout au moins, de cette manière-là : on a déjà cité l'exemple de sociologues ayant eu l'idée de « faire les poubelles » avant le passage des éboueurs. Prenons donc une autre illustration : les « livres de calcul » à l'école primaire ne sont pas chose nouvelle. On pourrait en réaliser assez facilement un inventaire pour une époque donnée. Et un chercheur en didactique des mathématiques pourrait y trouver un matériau intéressant pour cerner l'évolution de leur enseignement. Mais quelqu'un a eu l'idée de faire une autre lecture de ces manuels de calcul en se demandant quelle image on y donne de *la société* (et non des *mathématiques*). Relisant alors les énoncés des problèmes de calcul dans une perspective nouvelle, cette recherche a permis de mettre en lumière une conception caractéristique des rôles parentaux (« Maman va au marché : elle achète six kilos de pommes »...).

Autre exemple : dans le contexte d'une recherche, on est amené à penser que les informations fournies par les partis politiques concernant leurs dépenses en matière de publicité électorale devraient être vérifiées. On pourrait envisager de prendre connaissance des comptes des partis et d'y relever ce qui aurait trait à la publicité électorale. Mais à supposer que ces comptes soient accessibles, comment vérifier si ce qu'ils recouvrent correspond bien à une certaine réalité de la publicité électorale? Quelqu'un a eu l'idée de mettre en place durant une campagne électorale un « panel » comme on le fait régulièrement en matière de sondage d'opinion. Les membres de ce panel (calculé pour être représentatif en fonction d'une circonscription électorale donnée) ont été invités à fournir aux chercheurs le contenu « électoral » complet de leur boîte aux lettres : tracts, photos de candidats, journaux, dépliants de tous les partis. Ce matériel une fois réuni, les chercheurs ont procédé à l'estimation du tirage des différents documents recensés. Avec l'aide d'imprimeurs professionnels, ils ont alors établi le coût de cette publicité électorale pour la comparer aux déclarations officielles des partis...

Un livre entier sur la créativité scientifique n'épuiserait sans doute pas cet aspect particulièrement riche de la recherche documentaire que nous ne faisons qu'illustrer ici. Chacun peut heureusement puiser des exemples dans l'histoire de sa discipline et y réfléchir de manière stimulante. Mais il semblait intéressant, sinon indispensable, d'esquisser les multiples facettes de la recherche documentaire avant de passer à la technique particulière de la recherche bibliographique. De tels exemples montrent aussi combien les différentes techniques de recherche peuvent souvent se compléter mutuellement.

La recherche bibliographique

On parle de *recherche bibliographique* lorsqu'il s'agit de trouver des textes (livres, articles, documents) sans manquer une référence capitale, mais sans se laisser submerger par ce qui manque d'intérêt. Ici, il n'est donc plus question que de documents écrits. On peut rechercher l'exhaustivité, mais il est préférable de viser d'abord la pertinence. Il y a évidemment plusieurs manières de procéder et chacun finit par mettre au point le système qui lui convient le mieux. Pour l'y aider, nous allons d'abord décrire une manière pratique, puis nous aborderons une méthode nettement plus ambitieuse.

- *Une manière pratique.* Pour réunir les références dont on a besoin, on pourrait d'emblée opérer dans une bibliothèque. Il est cependant plus judicieux de consulter d'abord un ou plusieurs experts et de leur demander les tendances récentes de la recherche, ainsi que les ouvrages de base à étudier en priorité. Pour cela, rien de tel que de se constituer une *bonne liste d'adresses de personnes à contacter* (sans oublier ceux que l'on côtoie tous les jours : collègues, professeurs, condisciples).

Dès lors, on pratiquera un système en «boule de neige» : les premiers ouvrages consultés renverront à d'autres. Toutes ces références vont très vite constituer un petit fichier très opérationnel. Il le sera d'autant plus si l'on est spécialement attentif aux auteurs et aux titres qui sont *le plus souvent cités*. On les choisira en priorité dans la poursuite de l'investigation. La deuxième clé, combinée à la précédente, sera de retenir les ouvrages *les plus récents*. Et pour *séparer l'important de l'accessoire*, on pourra réinterroger les spécialistes auxquels on s'était déjà adressé. Ils permettront, au minimum, d'écarter d'emblée ce qui est manifestement hors du sujet de la recherche.

Cette manière «journalistique» de procéder est appliquée ici à la recherche de documents écrits. Elle est naturellement tout aussi indiquée pour identifier d'autres sources que des écrits : trouver les témoins d'un événement, par exemple.

- *Une manière exhaustive.* On pourrait se limiter à ce qui précède. Mais il existe une démarche plus complète. A la base de cette façon de procéder, on effectue un travail d'analyse approfondie du problème posé. Cela permet de se faire une idée plus précise des domaines qu'il touche et d'y découvrir un certain nombre de thèmes qui décomposent le sujet central et vont guider les premières démarches. Les dictionnaires, les dictionnaires spécialisés et les encyclopédies (à consulter éventuellement déjà dans une bibliothèque) peuvent stimuler la réflexion à ce stade. Ils permettront de tenir compte de plusieurs aspects auxquels on n'avait pas pensé tout d'abord et d'éliminer des pistes inutiles.

Ensuite, on se rendra dans une bibliothèque scientifique ou dans un centre de documentation spécialisé pour en consulter les catalogues (c'est-à-dire les différents répertoires des fonds de la bibliothèque). Et on découvrira grâce à ces fichiers les références des ouvrages que la bibliothèque possède sur la question qui nous intéresse. Puis, on répétera la manœuvre dans plusieurs bibliothèques pour compléter son information. Ici encore, il sera tout à fait nécessaire d'opérer un premier tri avant lecture en se centrant sur les auteurs à la fois les plus cités et les plus récents. Poussée jusqu'au bout, cette logique exhaustive conduit à penser qu'il faudrait tout connaître et avoir tout lu sur la question que l'on étudie. Elle renvoie au modèle de référence du savant et de l'érudit.

Les bibliothèques et les centres de documentation

Ce paragraphe serait inutile à bien des égards si l'expérience ne montrait qu'il y a plus souvent qu'on ne se l'avoue certaines difficultés à faire ses premiers pas dans les bibliothèques, puis à les fréquenter assidûment pour les utiliser comme un véritable *outil de travail*. On va donc ici les présenter brièvement.

● *Le «cerveau» d'une bibliothèque : son catalogue*. On appelle généralement «catalogue» le fichier de ce que possède la bibliothèque ou le centre de documentation. Ces fichiers — car il y en a d'ordinaire plusieurs — en constituent vraiment le «cerveau». C'est là qu'on peut savoir ce que la bibliothèque contient et comment se procurer l'ouvrage ou l'article recherché. Pour ne pas perdre de temps dans ces démarches, le mieux est encore d'en discuter avec un ami rompu à cet exercice et de se procurer le guide de l'utilisateur souvent proposé aux usagers. Les catalogues en effet se présentent *matériellement* de diverses manières :

— des *tiroirs* avec un ensemble de fiches en carton sur lesquelles sont inscrites les références. C'est le système traditionnel, encore très largement répandu ;

— des *listings* de références sortis par un ordinateur et déposés sur des tables. Ils se présentent au fond comme des «bibliographies» indiquant ce que possède la bibliothèque ;

— des *lecteurs de microfiches* : petits écrans avec un clavier pour appeler les références souhaitées. Celles-ci sont enregistrées sur des cassettes à introduire dans le lecteur (comme sur un enregistreur à cassette ou un magnétoscope) ;

— des *terminaux informatiques* : c'est actuellement l'outil de travail le plus performant. En combinant plusieurs mots-clés et en les recoupant, l'ordinateur permet de cerner les références et d'en limiter le nombre à ce qui devrait être le plus utile pour la recherche. Ce n'est pratiquement jamais possible aussi facilement avec les autres systèmes de sélection.

Une bibliothèque bien tenue comprendra au minimum trois catalogues classés alphabétiquement :

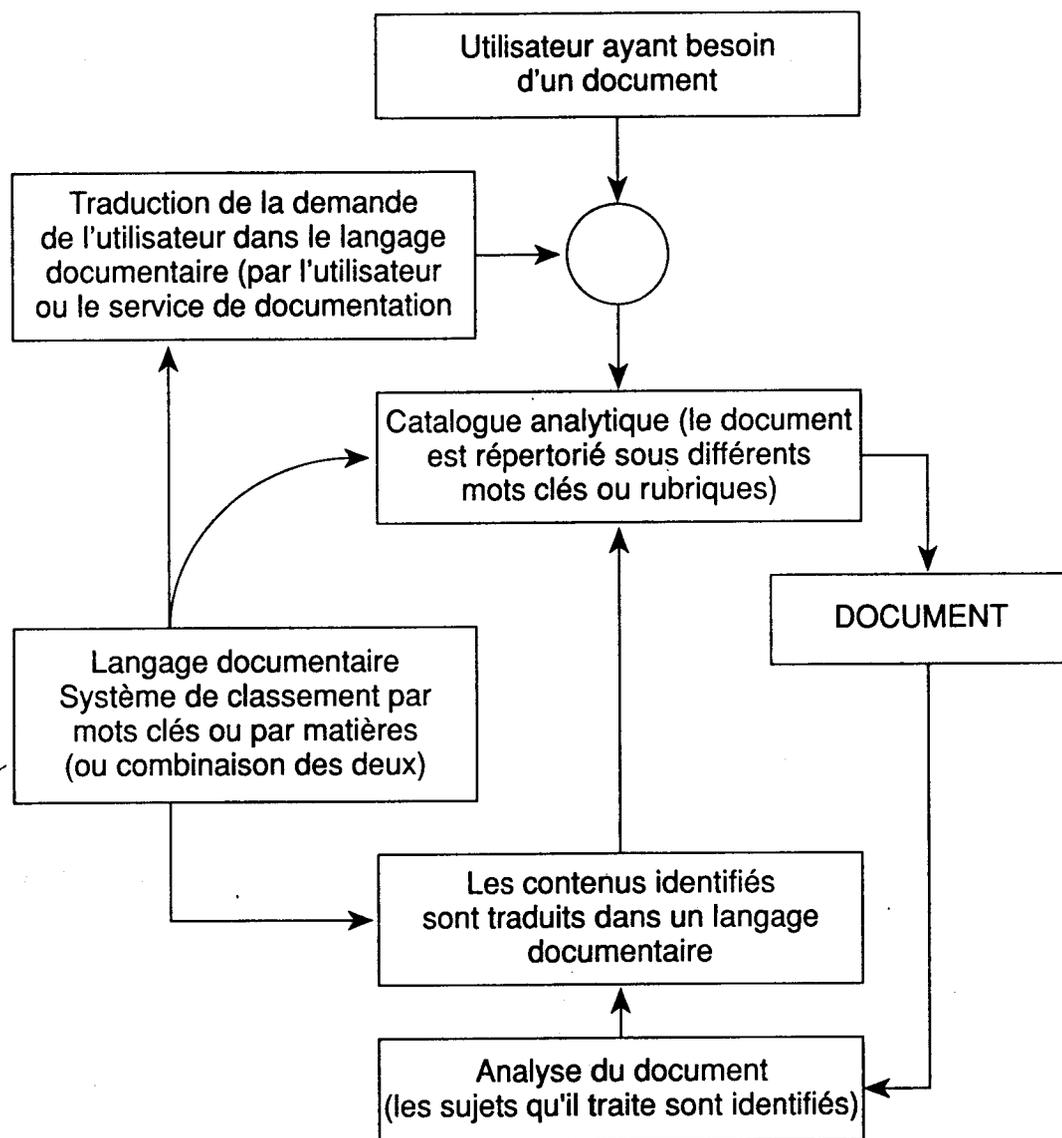
— un *catalogue par noms d'auteurs* fournissant l'inventaire général des livres (ou «monographies») possédés par la bibliothèque ;

— un *catalogue par titres d'ouvrages* ;

— un *catalogue par sujets (catalogue analytique)* : il ventile les collections de la bibliothèque selon des matières identifiées par des mots clés. Ceux-ci constituent un «langage documentaire» (un *thesaurus*) avec lequel il est toujours intéressant de se familiariser pour en tirer le meilleur parti (voir le schéma ci-après).

Lorsque la bibliothèque possède des périodiques, ce qui est très fréquent, on y trouvera un *catalogue des périodiques* : il contient la liste (alphabétique) des périodiques et des revues détenus par la bibliothèque. Un tel catalogue est normalement complété par un *inventaire des périodiques* (nommé parfois «grande fiche») ; il précise année par année les numéros que la bibliothèque conserve effectivement. On appelle cela : l'*état de la collection*, car il peut y avoir des interruptions dans une collection (il peut se faire, par exemple, que la bibliothèque n'ait pas été abonnée à une revue depuis sa création ou que des exemplaires aient disparu). Dans certains cas enfin, les périodiques sont dépouillés et on dispose alors de catalogues par noms d'auteurs et par sujets, comme pour les monographies.

L'accès à un document



Dans les bibliothèques universitaires, il y aura très probablement un catalogue des *mémoires* et des *thèses*; dans d'autres encore, selon les spécialités, un catalogue des *plans*, des *cartes* et des *gravures*, un catalogue des *manuscrits* ou des collections de *monnaies*...

- *Les rapports interbibliothèques.* Des accords de collaboration existent souvent entre bibliothèques importantes; nombre de celles-ci ont en outre des conventions avec des bibliothèques ou des centres de documentation situés à l'étranger. Il est dès lors possible de consulter à distance les catalogues de ces bibliothèques et de ces centres grâce à des *réseaux informatiques* nationaux et internationaux, en particulier dans certains domaines scientifiques de pointe (la recherche spatiale ou médicale, par exemple). De telles « bases de données » (véritables « gisements » de références bibliographiques) sont accessibles un peu partout en Europe et jusqu'aux États-Unis. Et par le biais des accords entre bibliothèques, on peut avoir en lecture — et parfois même emprunter — des ouvrages qui se trouvent dans d'autres bibliothèques que celle où la commande est faite.
- *L'accès aux livres et aux périodiques.* Il faut distinguer entre différents types de bibliothèques. Dans certaines — et c'est la conception ancienne —, la plupart des

livres (nous parlerons plus loin des périodiques) ne sont pas directement accessibles au lecteur. Dans d'autres, au contraire, la plupart des monographies sont dans les rayons et s'offrent à la consultation directe :

— Les bibliothèques de consultation directe. Lorsqu'on a repéré, grâce aux divers catalogues, les ouvrages dont on a besoin, il suffit de se rendre à l'endroit de la bibliothèque indiqué par la *cote* mentionnée au catalogue. La cote, c'est en quelque sorte *l'adresse du livre* dans les rayons. Cela fait, on se sert et on s'installe à une table de travail. Attention cependant, même dans de telles bibliothèques, certains ouvrages ne se trouvent pas dans les rayons : ils sont « en réserve » ou « à la cave » (parce qu'on en répare la reliure, parce qu'ils sont trop précieux, parce qu'on n'a pas encore pu les mettre en rayon car ils viennent à peine d'être acquis, etc.). Dans ce cas, il faudra procéder à une commande traditionnelle.

— Les bibliothèques traditionnelles. Certains ouvrages des bibliothèques traditionnelles sont en réalité, depuis toujours, en consultation directe : il s'agit principalement des bibliographies, des dictionnaires, des encyclopédies et de certains ouvrages généraux. On les trouve en général dans la *salle de lecture* ou dans une salle spéciale (la salle des bibliographies, par exemple). Ils y sont accessibles sans problème ni perte de temps. Mais la caractéristique du système traditionnel est en réalité de devoir commander les ouvrages au moyen de *bulletins spéciaux* pour les obtenir en lecture. Après une attente variable (il faut parfois compter une bonne heure, sinon plus), le livre pourra être retiré au comptoir... à moins que vous n'appreniez à ce moment qu'il est déjà « en lecture » ! Comme certaines bibliothèques n'effectuent en outre qu'un nombre limité de distributions par jour, il est nécessaire de vérifier préalablement quand elles ont lieu et de bien s'organiser, sous peine de perdre un temps précieux.

● *L'accès aux périodiques.* Les périodiques, eux, sont d'ordinaire regroupés dans une zone qui leur est spécialement consacrée : la *salle des périodiques*. Qu'il s'agisse de la bibliothèque de type traditionnel ou de la bibliothèque en accès direct, les périodiques sont la plupart du temps en accès direct en ce qui concerne les numéros de *l'année en cours* mais doivent être commandés lorsqu'il s'agit des *numéros antérieurs*. Il y a souvent à cela des raisons pratiques, l'espace disponible notamment .

● *Réservation et prêt d'ouvrages.* Dans certaines bibliothèques, il est possible de demander qu'un livre vous soit réservé pendant un certain temps, autrement dit, qu'il soit momentanément indisponible pour tout lecteur autre que vous, tout en restant dans la bibliothèque. D'autre part, certaines catégories d'ouvrages ne peuvent jamais être empruntées. Il s'agit notamment des dictionnaires, des bibliographies, des encyclopédies et généralement de toutes les revues. On doit les consulter sur place. Passons sur le cas des ouvrages rares et de certaines archives où une permission spéciale est déjà exigée... pour pouvoir les consulter. Hormis ces cas, il est habituellement possible d'emporter un ouvrage pour un temps déterminé en respectant une procédure d'emprunt.

Élaborer sa bibliographie

Pour se procurer un livre, une revue, un article, il faut en connaître les références exactes. Et lorsqu'on a consulté le document en question, il est nécessaire de conserver ces références pour pouvoir s'en servir à nouveau ou pour permettre à un

lecteur de vérifier les informations à la source. Cela marque un souci de rigueur et de professionnalisme.

● *Les fiches bibliographiques.* Ce souci de rigueur conduit à établir des *fiches bibliographiques*, sorte de « carte d'identité » des documents que l'on utilise. Et comme les sources consultées ou utilisées seront mentionnées en annexe de l'étude ou du mémoire, chaque fiche, si elle est bien faite, prépare donc directement l'*annexe bibliographique* de la recherche. Le moment venu, il suffira de recopier les fiches dans l'ordre alphabétique adéquat. Il y a plusieurs façons tout à fait légitimes de présenter les références bibliographiques, mais lorsqu'on en a choisi une, la consigne est de *s'y tenir dans un même travail* tant pour les livres que pour les articles.

Pour les *livres*, on donnera d'ordinaire au moins *six informations*. On indique, en capitales, le *nom* de l'auteur (1) et les *initiales de son prénom* ou le *prénom entier* (2). S'il y a plus de deux auteurs, on remplace souvent le nom des autres auteurs par l'expression latine *et alii*. On reprend ensuite (3) le *titre exact* de l'ouvrage et on le met d'ordinaire en italiques (lorsqu'il s'agit d'un texte d'imprimerie ou d'un traitement de texte) ou on le souligne (en dactylographie ordinaire, le souligné équivaut par convention à l'italique). On mentionne alors le lieu d'édition (4). On fournit enfin le *nom de l'éditeur* et l'*année d'édition* (5-6). Exemple : GRAWITZ Madeleine, *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1984.

Une septième information est utile dans un cas spécifique : lorsqu'un même ouvrage comprend plusieurs tomes, on l'indique d'habitude en abrégé (exemple : 2 vol. ou 3 tomes) après le titre ou après la date d'édition (voir l'encadré : Présenter une bibliographie). Ajoutons deux remarques complémentaires : si l'ouvrage n'a pas d'auteur désigné, c'est le premier mot du titre qui servira de repère (mais on ne prendra pas l'article éventuel en considération). Et si l'ouvrage est publié par une institution sans mention d'auteur, cette institution sera considérée comme auteur et on procédera suivant la formule générale (Institut national de statistique, *Bulletin de statistique*).

Pour les *articles*, l'idée générale est la même, mais il faut évidemment ajouter les références de la revue contenant cet article (voir l'encadré). Donc, pour un article : en capitales, (1) le nom de l'*auteur* de l'article (ou des auteurs s'il y en a plusieurs) avec les initiales du *prénom* ou le prénom complet (2); le *titre de l'article* entre guillemets (3); le nom de *la revue* (4) en italiques (ou souligné s'il s'agit d'une simple dactylographie). Pour préciser le numéro de la revue en question, on a le choix entre plusieurs solutions, mais le choix fait, il faudra s'y tenir. On se limite le plus souvent à fournir deux informations (5-6) : soit le *volume* (ou le *tome*) et le *numéro* (exemple : 12 (4), signifie volume — ou tome — douze, numéro quatre), soit l'*année* et le *numéro* (ainsi 1993 (2) veut dire deuxième livraison de 1993), soit enfin, le *mois* et l'*année* (mai-juin, 1992); on peut prendre aussi comme option de mentionner le volume, le numéro, l'année, le mois de l'année. Reste enfin (7) à mentionner *les pages* du début et de la fin de l'article (p. 34-67 = pages 34 à 67 ou p. 5 = à la page cinq). Exemple : NIZET J. et DEPRESZ G., « Doubler à l'école primaire : une condamnation sans appel », *La Revue Nouvelle*, 1973 (9), p. 177-185.

Dans l'ouvrage que vous avez en mains, vous observerez (voir la bibliographie de chaque section) que la convention prise tant pour les livres que pour les articles est d'insister sur la date et dès lors, de la mettre immédiatement après le nom de l'auteur et non en fin de référence. Le nom de l'auteur est suivi de l'initiale du prénom (et non du prénom entier) et pour les revues, on a choisi de mentionner outre l'année, le

PRÉSENTER UNE BIBLIOGRAPHIE : QUELQUES EXEMPLES

AGEE W.K. *et alii* (1989), *Introduction aux communications de masse*, Bruxelles, De Boeck.

« A la recherche du public » (1993), *Hermès*, 11-12.

ARMENGAUD F. (1985), *La Pragmatique*, Paris, P.U.F.

BIRDWHISTELL R.L. (1970), *Kinesics and Context*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

EVEQUOZ G. (1990), « Y a-t-il un pilote dans la classe? », *Thérapie familiale*, 11 (4), p. 407-423.

LÉVY A. (1965), *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, Paris, Dunod (vol. 2).

SFEZ L. (1993), *Dictionnaire critique de la communication*, Paris, P.U.F. (2 tomes).

volume, le numéro et le mois de parution. De plus, pour les grands auteurs traduits en français, la première édition en langue originale a été précisée.

- *Les fiches de lecture.* Les fiches de lecture répondent à un autre besoin. Elles ont pour but de conserver les passages de livres ou de revues qui ont retenu notre attention et que l'on compte utiliser dans la rédaction du travail sous forme de *citations*. Il est évidemment plus simple de se servir de ces fiches (éventuellement acquises en traitement de texte) que de devoir recourir à nouveau au texte original. Il y a bien sûr une alternative aux fiches de lecture : la photocopie. Certains préfèrent les fiches de lecture, d'autres les photocopies. A chacun sa solution. Mais les uns et les autres auront toujours intérêt à noter soigneusement les références exactes, *à la page près*, des textes qu'ils utilisent, sous peine d'être ultérieurement incapables de les mentionner.

- *Les références bibliographiques (comment citer ses sources?).* Lorsqu'on est amené à faire des citations pour appuyer sa propre démonstration, il faut évidemment l'indiquer clairement. Pour cela, on place le texte emprunté entre guillemets (on le met parfois en italiques) et on mentionne les références exactes de la citation. Ici aussi, il y a plusieurs façons de procéder tout à fait correctes, à condition de s'en tenir à une même procédure dans tout le texte. Habituellement, on fait suivre la citation reprise dans le texte par un chiffre mis entre parenthèses. Ce chiffre renvoie le lecteur en bas de page (parfois en fin de chapitre, mais cela nous paraît à éviter). Là, on reprend d'abord ce chiffre puis on ajoute la référence complète de la citation (comme dans la bibliographie) en n'oubliant pas de mentionner la page exacte d'où la citation est extraite. En principe, dans ce système, la numérotation des notes repart du numéro un à chaque page. Il existe quelques subtilités pour simplifier ces indications, essentiellement lorsqu'on est amené à citer plusieurs fois le même ouvrage dans un passage rapproché. La plus courante, lorsqu'aucune confusion n'est possible, consiste à utiliser l'expression *ibidem* (même source) suivi de la mention de la page. En cas de doute, la mention complète restera de toute façon valable.

- *Le système anglo-saxon.* Certains auteurs utilisent un *système anglo-saxon* de référence dont la logique est sensiblement différente. Dans ce système, on mentionne les références dans le texte lui-même, directement entre parenthèses après la citation et non plus en bas de page. Mais pour ne pas alourdir le texte, les références sont réduites.

Elles se limitent à mentionner, en gras ou en caractères normaux et entre parenthèses, l'auteur, l'année d'édition et la page (séparée de l'année par deux points). Le cas échéant, on ajoute des lettres pour distinguer les ouvrages publiés la même année par un même auteur (Touraine, 1992 a : 217-218) se lit donc : la citation est extraite des pages 217 à 218 du texte — ouvrage ou article — publié en 1992 par A. Touraine et repris sous (a) dans l'annexe bibliographique. Cela suppose qu'on ait cité ailleurs d'autres ouvrages ou articles publiés par A. Touraine en 1992 sans quoi on aurait tout simplement (Touraine, 1992 : 217-218). Il faudra par conséquent se reporter à la bibliographie pour savoir en définitive de quel ouvrage ou de quel article il s'agit.

LA CRITIQUE DES SOURCES

Il est rare qu'on puisse d'emblée accepter un témoignage (écrit ou non) sans contrôle, malgré la tentation, plus fréquente qu'on ne l'avoue, de prendre pour argent comptant « ce qui est écrit dans le journal », « ce qu'on a vu à la télévision », ou *a fortiori* ce qu'on vient de lire dans une revue sérieuse. Une attitude critique s'impose toujours et on aurait tort de se fier à une première impression. L'analyse sociologique montre suffisamment que tout individu est marqué par sa culture, son milieu, son groupe social d'appartenance ou de référence, son statut, etc. La psychologie nous apprend qu'il l'est aussi par toute son histoire personnelle. Sans pour autant mentir sciemment (ce qui arrive malgré tout quelquefois), ce qu'expriment les individus et les groupes est le reflet de leur situation sociale, de leurs pôles d'intérêt, de leur volonté d'affirmer leur puissance, de leur système de croyances, de leurs connaissances. De plus, comme on le sait, la perception humaine est limitée et la mémoire est sélective... La vérification et la critique des sources (quelles qu'elles soient) ne sont donc pas un luxe inutile : il s'agit d'une démarche tout à fait essentielle.

La critique des documents écrits

Les historiens ont mis au point une procédure de travail appelée *critique historique*. Cette méthode inspire aujourd'hui tous les praticiens des sciences sociales. Elle cherche à établir des faits avec le plus d'exactitude possible (cf. L. Génicot, 1979 ; L.-E. Halkin, 1982 ; J. Pycke, 1992). Pour elle, les documents (écrits ou non : une charte, un chantier de fouille) sont des « témoins » qui livrent un « témoignage ». La critique historique va donc examiner méthodiquement les documents pour essayer de déterminer leur portée réelle et tenter de mesurer le degré de confiance qu'on peut leur accorder, à la fois dans ce qu'ils *sont* et dans ce qu'ils *disent*. Il existe, en effet, des faux et le chercheur peut aussi se tromper sur l'origine d'un texte ou ne pas savoir d'où il provient. Par ailleurs, il sera aussi nécessaire de vérifier les informations fournies : un document authentique peut dire des choses fausses (ou inversement).

Cette démarche spécifique de la critique historique implique ordinairement trois phases d'analyse au terme desquelles le chercheur établit les faits et/ou les insuffisances de l'information. Il n'est donc pas question de privilégier une de ces étapes aux dépens des autres. Toutes trois sont nécessaires et complémentaires. Les deux premières peuvent être inversées : tout dépendra du problème traité et du type de document examiné.

● *La critique interne du document.* Cette phase ne demande pas beaucoup d'explications (mais elle n'est pas pour autant facile). Il s'agit tout simplement d'effectuer une lecture attentive du texte en cherchant à le comprendre en profondeur pour en saisir le sens précis. C'est ce qu'on appelle *interpréter le texte*. Cela implique deux attitudes très différentes : pour comprendre le document et n'en voir que son sens premier, il faut en quelque sorte « sympathiser » avec lui. Mais pour juger du crédit qu'on peut lui accorder, il faut au contraire douter systématiquement de tout ce qu'il avance.

Au terme de cette lecture détaillée recourant à l'analyse littéraire et grammaticale en évitant les pièges de la subjectivité, on a réalisé un *inventaire de déclarations et de questions que l'on se pose à propos de ces documents*. Ces questions visent ce qui est dit, la signification de certains passages, les détails présentés, les possibilités de déformations volontaires ou inconscientes, bref tout indice qui permettra peut-être de prouver — ou en tout cas de vérifier — les informations contenues dans le document, la source de ce document et la qualité des observations. Car, en fait, ces questions vont nourrir l'investigation des deux phases suivantes. Par exemple : on connaît l'Iliade, le poème épique d'Homère. Un archéologue allemand, Schliemann, cherchant à situer le site de la ville de Troie jusque-là inconnu, s'est demandé si ce poème ne décrivait pas des paysages réels de l'Asie mineure. S'appuyant sur cette hypothèse, il a recherché dans le texte, en le passant au crible, des repères géographiques. C'est un exemple de critique interne. Nous reviendrons ultérieurement sur cet exemple.

On notera entre parenthèses que l'*analyse de contenu* (du moins sous certaines de ses formes) est un des outils de la critique interne. Mais elle est aussi, bien sûr, une technique de recherche à part entière lorsqu'elle vise à exploiter les sources documentaires en insistant particulièrement sur leur caractère d'« émanations sociales ». Dans cette perspective, l'analyse de contenu cherche à remonter du message à son auteur ou à son destinataire et à énoncer quelque chose de pertinent d'un point de vue sociopolitique (R. Rezsöhazi, 1979). L'analyse de contenu dépasse donc le cadre de la critique interne, même si elle peut lui être utile.

● *La critique externe ou critique du témoin.* Dans cette seconde étape, on va examiner non plus le message, le texte, mais les *aspects matériels* du document. A première vue, cette phase paraît s'appliquer à des documents anciens ou très anciens plus qu'à des documents contemporains. Ce serait cependant une erreur de penser qu'elle n'est pas indispensable à la vérification de ces derniers. Ainsi, après avoir enregistré une interview télévisée tout à fait précieuse pour une recherche que l'on mène, il convient de savoir s'il n'y a pas eu de montage conduisant à une réduction, voire à une dénaturation du propos original.

Mais à quels aspects matériels s'attacher ? Ils sont nombreux et font même l'objet de disciplines scientifiques particulières. Puisqu'il s'agit ici principalement de textes, pensons à la qualité du papier, à sa trame, son format, sa couleur ; aux caractères typographiques ou à l'écriture, à la mise en page, à la reliure ; à la composition chimique de l'encre ; aux timbres et aux cachets postaux ; aux sigles, logos et entêtes ; aux signatures, aux références indiquées, aux formules de politesse, aux formules officielles... Passer ces éléments au crible pour les confronter entre eux et avec les résultats de l'analyse interne permet d'affirmer l'*authenticité* d'un document et de confirmer sa *provenance* ou — au contraire — de démontrer qu'il s'agit d'un *faux* et de récolter des indications sur la provenance de ce faux.

Critique interne et critique externe se complètent : l'une sans l'autre peut laisser échapper de précieux éléments. Ainsi en est-il, par exemple, du « faux *Soir* » publié durant la guerre. L'histoire est connue : un groupe de résistants a imprimé un journal techniquement identique en tous points au quotidien belge *Le Soir* — dont l'occupant s'était emparé — et l'a distribué dans les kiosques à journaux quelques instants avant la livraison habituelle sans prévenir personne de la substitution. La critique *externe* de ce numéro clandestin antinazi laisse apparaître peu d'éléments significatifs (l'« imitation » est parfaite; pourtant, la police allemande, s'appuyant sur l'examen des caractères typographiques, réussira hélas à remonter jusqu'à l'atelier d'imprimerie). Mais une analyse *interne* (élémentaire en l'occurrence) ne laisse aucun doute, avec l'impact que l'on imagine à l'époque et l'émotion qu'on peut encore en ressentir aujourd'hui.

● *La critique du témoignage* : « recouper l'information ». Au terme des deux étapes qui précèdent, nous avons *lu* et *interprété* les informations fournies; nous avons vérifié l'*authenticité* et la *provenance* du document; nous avons une idée du *crédit* qu'on peut lui accorder; reste à savoir jusqu'où peut aller ce crédit et ce qu'on peut en retenir d'utile pour la recherche.

Pour cela, il faut d'une part se faire une idée plus précise de l'*auteur* : qui est-il? Quel but poursuivait-il en rédigeant ce texte? Est-il vraiment un témoin direct? Sinon, en quoi est-il impliqué? D'autre part, il faut — et c'est le plus important — confronter le témoignage examiné à d'autres témoignages *indépendants* du premier. En jargon journalistique, on appelle cela « recouper l'information ». C'est une précaution élémentaire. En termes de procédure judiciaire, on parle de « *confrontation* ». Que vaudrait une étude portant sur l'identité au travail de caissières de grandes surfaces si on découvrait après coup que plusieurs des personnes interviewées n'étaient pas caissières et ne l'avaient jamais été? Reprenons l'exemple de Schliemann. Convaincu d'avoir affaire à un texte aussi précis qu'un guide touristique, l'archéologue s'est rendu sur place. Grâce à cette confrontation des repères extraits du texte et du terrain, il a effectivement découvert le site de la ville de Troie. Autre exemple plus prosaïque : on citera d'ordinaire le nombre de participants à une manifestation à la fois selon les organisateurs, selon la police et selon les estimations personnelles qu'on a faites. Rappelons-nous encore l'importance des témoins, dans un constat d'accident de la route, par exemple.

● *La synthèse*. Arrivé au terme de ces trois étapes, on peut opérer la synthèse des investigations. Cela permet de dégager les informations, d'établir à leur propos un ordre de certitude sur l'essentiel et sur les détails et de cerner les lacunes qu'il peut y avoir. Ces « trous » dans l'information devront être comblés, le cas échéant, par d'autres moyens (interviews, sondages, enquêtes...). Dans l'utilisation que l'on fera de cette synthèse, on n'oubliera évidemment pas de citer soi-même ses sources de manière telle que tout lecteur puisse en vérifier le bien-fondé.

La critique des sources non écrites

L'objectif de la critique historique à l'égard des sources non écrites est identique : établir des faits. La méthode reste basée sur les mêmes principes : critique interne et critique externe du « témoin », critique du témoignage qu'il livre. C'est principalement dans les moyens à mettre en œuvre pour effectuer le travail de critique externe

que les choses vont différer, parfois d'ailleurs presque insensiblement. Pour vérifier l'authenticité des documents écrits, on fait aussi appel dans certains cas aux rayons X, à la chimie, à l'ordinateur ou à des métiers spécialisés : philologue, paléographe (spécialiste des écritures anciennes), sigillographe (spécialiste des sceaux), épigraphiste (spécialiste des inscriptions sur les monuments).

Disons qu'en ce qui concerne les sources non écrites, ces moyens technologiques peuvent prendre une ampleur plus importante. Évoquons l'affaire du Watergate ayant conduit à la destitution du président Richard Nixon aux États-Unis. Les entretiens du président étaient habituellement enregistrés. Produire ces enregistrements pouvait établir l'innocence du président ou révéler sa culpabilité. La question de critique historique était de savoir si les bandes enregistrées finalement livrées aux enquêteurs avaient ou non été « trafiquées ». L'analyse interne du contenu pouvait être cohérente. Mais celle (externe) du bruit de fond, véritable signature électronique paraît-il, permettait de détecter toute modification même en cas de réenregistrement postérieur.

Autre exemple, l'examen d'un bâtiment ou d'un quartier retravaillé au cours des siècles : l'étude des sites, des matériaux et la confrontation des sources apportent ensemble des éléments de certitude. Pensons encore à une visite chez un antiquaire : ce meuble est-il de style ou non ? Est-il d'époque ou non ?...

Cas par cas, nous pourrions reprendre les différentes sources non écrites et voir à quelles compétences particulières elles feraient appel : artisan du bois, du fer, de la pierre, mécanicien, architecte, numismate (pour les monnaies), chimiste, topographe, archéologue, céramiste, historien, électronicien, botaniste, photographe, expert en balistique ou en empreintes digitales... Tout dépendra donc du problème qui se pose, mais cela ne dispense ni de la démarche critique, ni de l'obligation de « recouper » son information en recourant à d'autres sources.

La critique des sources statistiques

On l'a déjà dit en décrivant l'apport des sources statistiques : les chiffres donnent une impression d'objectivité et de rigueur, parfois trompeuse. Pour maîtriser la critique des données chiffrées, on devra généralement se référer à la statistique en tant que discipline scientifique. Mais cela ne doit pas faire oublier certains réflexes plus caractéristiques de la critique historique et en quelque sorte plus épistémologiques. Car il s'agit toujours en définitive de comptages effectués par des personnes et ventilés en catégories dont l'intérêt est lui aussi déterminé par celles-ci ou d'autres.

L'*objet* de la statistique peut lui-même être source d'erreur. Selon les sources, patronales ou syndicales, le nombre de chômeurs en France ou en Belgique peut varier considérablement. Les premiers citent, sans le préciser trop clairement, le nombre de chômeurs complets indemnisés, les autres parlent peut-être du total des demandeurs d'emploi. La vérification s'impose.

Les *unités comparées* doivent, elles aussi, être identiques et ce n'est pas toujours le cas. Les calculs sont-ils en francs courants ou en francs constants, par exemple ? De plus, les *catégories* ne se recouvrent pas nécessairement, ni les *périodes* prises en compte. Dans une statistique relative à un sondage d'opinion, on parle, par exemple, de « catholiques » et dans une autre de « catholiques pratiquants ». L'unité de comptage est identique (des personnes), mais s'agit-il d'une même catégorie ? Comment chacune de ces deux statistiques définit-elle le « catholique » et le « catholique pratiquant » ?

Ailleurs, on cite d'un côté des relèvements allant de septembre à août et de l'autre de janvier à décembre. Il faudra donc opérer des ajustements ou établir un indice de base pour établir des comparaisons valables.

Mais d'autres sources d'erreurs existent encore : l'établissement des données préalable à l'élaboration des statistiques elles-mêmes a-t-il été fait avec soin? Par exemple : si on se base sur des listes électorales pour établir des statistiques, est-on sûr qu'elles ont été mises à jour? Il n'est en effet pas rare qu'un assez long délai soit nécessaire pour qu'elles tiennent compte des décès et des changements de domicile...

Les personnes fournissant les données peuvent ne donner que des informations partielles, voire erronées par ignorance ou pour se donner bonne contenance. C'est un cas fréquent dans les enquêtes. Mais il peut y avoir aussi une source de confusion dans le mode de collecte des données : le questionnaire lui-même et l'interviewer peuvent, chacun séparément ou conjointement, induire certaines réponses et donc altérer la collecte des données.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

GENICOT L. (1979), *Critique historique*, Louvain-la-Neuve, Académia.

HALKIN L.-E. (1982), *Initiation à la critique historique*, Paris, S. Fleury.

PYCKE J. (1992), *La Critique historique*, Louvain-la-Neuve, Academia-Erasme.

QUIVY R. et VAN CAMPENHOUDT L. (1988), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

REZSOHAZY R. (1979), *Théorie et critique des faits sociaux*, Bruxelles, La Renaissance du Livre.

Le Témoignage oral aux archives. De la collecte à la communication (1990), Paris, Archives nationales.

VAN SLYPE G. (1977), *Conception et gestion des systèmes documentaires*, Paris, Les Éd. d'organisation.

2 *Recueil et traitements quantitatifs des données d'enquêtes*

Luc Albarello

L'ART DU SONDAGE

Lorsqu'il arrive, lors d'exposés, d'articles ou de colloques, de présenter l'un ou l'autre aspect de la « technique du sondage », une comparaison fréquente est établie entre celle-ci et l'art de la photographie. Des similitudes fortes existent en effet entre les deux.

Quant aux objectifs tout d'abord : si la photographie fixe sur image une situation donnée à un moment donné, l'enquête par sondage a également pour but de fixer en un moment donné une situation sociale donnée. Si la photographie peut se donner d'innombrables objets d'observation, l'enquête par sondage observe de même des champs extrêmement multiples : économiques, démographiques, sociologiques, culturels, etc.

Si l'art photographique suppose l'utilisation d'appareils et la maîtrise de leur technique, l'enquête par sondage implique également le recours à une technique d'observation particulièrement pointue s'articulant autour des paramètres suivants : questionnements adéquats, procédures d'échantillonnage et de récolte des données ainsi que les traitements informatiques appropriés de celles-ci. Outre ces points assez évidents de similitude, d'autres ressemblances existent, plus implicites.

En premier lieu, quant à la destination finale et l'utilisation ultime de leurs produits. Une photographie peut être conservée dans l'album familial mais également être une œuvre d'art ; immédiatement ou techniquement utilitaire, elle peut devenir aussi outil de propagande. De même, le produit de l'enquête par sondage peut avoir des effets multiples et remplir des fonctions sociales diverses : légitimation de stratégies, institutionnalisation de normes, moyens d'actions... (L. Albarello, 1987).

Deuxièmement, au stade des traitements qui permettent d'aboutir au « produit fini ». Lors du « développement » d'une photographie, l'utilisation des différents produits (papiers, révélateurs, fixateurs) peut accentuer certains contrastes ou à l'inverse les atténuer. Il est aussi possible de procéder à des agrandissements de certaines parties de l'image. Cette possibilité existe aussi dans l'enquête par sondage où, lors de l'interprétation des données, on peut développer particulièrement tel aspect plutôt que tel autre, voire atténuer telle découverte au détriment de telle autre. Et, de même qu'une photographie peut être « truquée », on a vu que certains sondages pouvaient l'être également. Mais on quitte là l'art photographique et la technique du sondage pour entrer dans le domaine de la propagande et de la falsification, ce qui n'est pas ici notre propos.

Troisièmement, un des facteurs impliquant un haut niveau de qualité est la connaissance de base de la technique aux différents moments de la prise de vue, du développement... Par exemple : maîtriser les types d'objectif, de zoom, de cellule ; utiliser les meilleurs films, types de papiers, produits de développement ou de séchage. Situation analogue dans l'enquête par sondage qui implique une maîtrise théorique des

types de questions, des modalités de construction des échantillons, des programmes informatiques et des connaissances statistiques nécessaires au traitement des données.

Quatrièmement, en utilisant un appareil de prises de vue strictement identique et en photographiant le même objet, on peut sans conteste obtenir des images de qualité différente. Tout repose sur le réglage de l'appareil pour la luminosité ou le mouvement mais également la sensibilité, l'expérience, voire l'intuition du photographe. De même, avec un budget semblable et dans des conditions identiques, la qualité d'une étude par sondage sera également fonction de l'expérience, des pratiques antérieures, de l'imagination de celui ou plutôt de ceux qui la réalisent.

Enfin, je terminerai cette introduction par une réflexion épistémologique générale et essentielle à mon sens : s'il est parfois préférable de représenter un paysage non par une photographie mais par une peinture ou un reportage audiovisuel par exemple, de même il est parfois — souvent — souhaitable d'appréhender ou d'analyser une réalité sociale grâce à une approche autre que l'enquête empirique quantitative.

Toute méthodologie doit être choisie en fonction des objectifs de la recherche, en fonction du type de résultats escomptés, du type d'analyses que l'on souhaite effectuer. Le « sondage » n'est pas toujours le meilleur moyen d'y arriver et c'est évidemment le premier choix méthodologique qu'il faut opérer. Il est en effet indéniable que certains champs d'investigation en sciences humaines ne peuvent être valablement traités par cette méthode.

PRINCIPES ET RECOMMANDATIONS

De cette réflexion introductive générale, je retiens une idée centrale qui guide l'ensemble de cet article méthodologique : la réussite de l'étude par sondage dépend de la combinaison et de l'articulation, aux différents moments de la recherche, de deux facteurs. Le premier est la mise en œuvre de modalités théoriques de base et, par conséquent, la connaissance et la maîtrise de ces techniques ; c'est là une condition *sine qua non*. Le second sera la capacité, chez celui qui l'entreprend, de faire preuve d'imagination, de créativité et d'inventivité dans l'application de ces procédures scientifiques et théoriques. Liliane Voyé a parfaitement décrit ce que doit être ce principe de travail : « L'imagination sociologique, c'est l'ouverture sur les questions non rhétoriques à partir de la mise en œuvre d'une perspicacité qui pourra être d'autant plus grande que sera large la connaissance de la réalité sociale dans son histoire et dans ses multiples aspects. C'est aussi le rejet du prêt-à-porter sociologique au bénéfice d'un bricolage sans cesse réinventé qui seul ouvrira à de nouvelles questions. » (L. Voyé, 1985, p. 193.)

Ce principe me semble d'autant plus important que le « sondage » comme « l'enquête quantitative » sont souvent perçus et présentés comme des techniques, certes un peu compliquées, mais finalement peu originales et très standardisées. Ce serait en quelque sorte le « prêt-à-porter » de l'observation sociale, l'application simple d'une technique toujours semblable, la panacée pour ceux qui, dépourvus d'imagination, ne maîtriseraient pas suffisamment les autres méthodologies. Rien n'est plus faux.

A l'inverse, l'approche quantitative, empirique, sur la base de questionnaires (eux, standardisés) et auprès d'échantillons représentatifs, est composée d'une succession de choix méthodologiques délicats. Ces multiples choix et décisions s'inscrivent dans le

cadre souvent contraignant des moyens mis à la disposition de chaque recherche en particulier. Moyens budgétaires ou humains, délais, etc. Maîtriser ce contexte global est évidemment essentiel si l'on veut éviter de conduire l'étude dans des voies utopiques et irréalisables.

Il convient donc d'accorder la plus grande importance au contexte institutionnel dans lequel l'étude prend place. Quel que soit le statut de la recherche (commande, mémoire universitaire, recherche financée par un pouvoir public...), l'initiateur est rarement une personne physique isolée. Dans la plupart des cas, ce sont des conseils d'administration (d'associations ou d'entreprises) ou des collectifs (centres de recherches ou services d'études) qui font réaliser ou qui suscitent ces études.

Il est dès lors important de réaliser une analyse préalable, sommaire certes, mais de type sociologique, institutionnel et organisationnel, afin de percevoir les enjeux exprimés ou latents qui existent sur le terrain, les éventuelles contradictions qui s'expriment, les rapports qui s'y développent. Cette première étude permet de cerner très précisément les attentes, les souhaits, les exigences à partir desquels l'étude sera construite. Quels buts sont poursuivis dans l'étude? A quoi doit-elle «servir»? Que recherche-t-on très exactement comme information?

Cela permet au chercheur de définir le *champ* dans lequel l'étude se situe, de préciser la *question de base* et, pour la rencontrer, les *hypothèses* qui seront testées au cours de l'observation. Cette première maîtrise du champ est nécessaire, quel que soit le statut épistémologique de la recherche. Qu'il s'agisse de l'analyse économique d'un marché, d'une étude de type satisfaction de besoins, *ex ante* (réalisée avant que la décision soit prise) ou *ex post* (réalisée *a posteriori*), stratégique ou évaluative, les différents aspects suivants doivent nécessairement et impérativement être traités : les moyens disponibles, le contexte institutionnel ainsi que l'axe champ/question/hypothèses. Faire l'impasse sur l'un ou l'autre de ces aspects conduit à coup sûr à l'échec.

Ces phases préalables étant effectuées, peuvent alors se poser les vraies questions de méthodologie qui, finalement et de façon récurrente, se situent à quatre niveaux :

- Quelle observation faut-il faire?
- Auprès de qui?
- Comment la récolter?
- Comment la traiter?

Plutôt que d'aborder ces différents aspects de manière systématique et théorique, nous avons choisi quelques études récentes menées selon cette technique et que l'on présentera dans la seconde partie de cet article. Auparavant, seront mis en exergue quelques principes de base ainsi que quelques aspects trop souvent passés sous silence et qui constituent quelques conseils pour tout lecteur souhaitant prendre l'initiative d'une étude quantitative.

Quelles observations?

Une littérature assez importante existe à propos du statut épistémologique de ce qu'on observe ou de ce qu'on peut prétendre observer par l'enquête quantitative par sondage. On peut à ce propos se référer à l'excellent ouvrage écrit sous la direction de J.-G. Padioleau, *L'Opinion publique. Examen critique, nouvelles directions* (J.-P. Padioleau, 1981).

Le champ d'investigation étant précisé ainsi que la question de base, les hypothèses clairement et explicitement déterminées, il convient de confectionner le support matériel de l'approche quantitative par sondage, à savoir le questionnaire.

L'établissement du questionnaire est une phase essentielle. Il est en quelque sorte la cristallisation de toute la réflexion qui précède et dont on peut résumer les diverses phases : délimitation du champ, détermination d'un cadre théorique et des objectifs spécifiques ainsi que précision des hypothèses. Le questionnaire est tout autant un point d'arrivée d'une réflexion que le point de départ vers des analyses ultérieures. Si nous précisons ce point, c'est que l'expérience nous montre que trop souvent la décision « de faire une enquête » est prise sans cette réflexion indispensable préalable. On obtient alors des questionnaires « fourre-tout » prétendant tester une foule d'hypothèses disparates. Trop souvent, en effet, on confond questions et hypothèses.

A l'inverse, chaque question doit être pensée afin de correspondre très précisément à une hypothèse précise. Le questionnaire doit constituer un tout relativement homogène de sorte que, les résultats obtenus, on puisse presque automatiquement confirmer ou infirmer ces hypothèses. Quelles sont les questions qu'il faut nécessairement poser pour tester les hypothèses précédemment dégagées? Que demander (en fonction de l'information que l'on souhaite obtenir) et comment le demander (quel type de question faut-il poser)?

Au niveau de la formulation proprement dite des questions, on distingue généralement les différentes catégories suivantes :

— *les questions fermées*. Elles ne doivent comporter aucune ambiguïté et se comprendre facilement. Elles présentent cependant le danger de dicter ou d'induire une réponse puisqu'elles n'autorisent guère de nuances;

— *les questions ouvertes*. La réponse n'est pas prévue. Celui qui est interrogé s'exprime donc plus librement. Ces questions doivent être aisément comprises, ne pas être ambiguës ni à double sens. Leur dépouillement est plus complexe puisqu'il suppose une phase préalable de précodification;

— *les questions semi-ouvertes* résultant de la combinaison des deux précédentes. Elles soumettent au répondant quelques possibilités de réponse mais laissent ouverte une dernière catégorie du type « autre réponse, laquelle... »;

— *les questions-échelles*. Les répondants se positionnent eux-mêmes sur un continuum allant d'une position extrême à la position inverse. Par exemple, les échelles sur la structure de l'État (allant d'une position unitaire à une position séparatiste), sur l'attitude politique globale (allant de l'extrême gauche à l'extrême droite). Elles sont fréquemment utilisées pour mesurer des attitudes (échelles d'attitudes);

— *les questions-scénarios*. Elles présentent sur un sujet donné quelques situations possibles ou existantes en les décrivant de manière relativement précise et détaillée. Les répondants choisissent la situation ou le scénario qui correspond le mieux à leur conception;

— les questions utilisant des *supports imagés* : il peut s'agir de photographies ou de dessins illustrant des situations.

Il est en outre impératif :

— d'éviter les doubles négations, des mots trop idéologiquement chargés, ainsi que les effets de « halo »;

- de construire des questionnaires courts (ne pas dépasser vingt à trente minutes d'entretien);
- de poser des questions de contrôle interne.

Développons quelques aspects particuliers :

- *Questions indirectes.* Si un grand nombre de questions « vont de soi » et ne posent guère de problème de formulation, il en est d'autres, au contraire, qui nécessitent une réflexion approfondie ou un *pré-test*, voire une approche qualitative préalable. Certains phénomènes sociaux, certaines attitudes, certaines opinions ne peuvent être découverts directement. Il est par exemple exclu de demander directement à des personnes si elles sont racistes, si elles ont un niveau culturel élevé, si elles sont socialement intégrées dans leur village, si elles entretiennent correctement leur habitation ou si elles ont de l'affection pour leur enfant.

Il est donc très souvent utile et nécessaire de travailler « indirectement », c'est-à-dire de trouver les meilleurs indicateurs de ces attitudes. Indicateurs qui, éventuellement agrégés en indices, permettront au chercheur de se distancier du sens commun, du dit ou de l'exprimé et lui permettront de re-constituer scientifiquement l'attitude.

Contrairement à ce qui se passe trop souvent, il faut être conscient que les réponses obtenues ne sont que des « matériaux bruts » : « Au lieu d'être additionnées et publiées telles que dans la presse, (elles) devraient, à chaque fois, faire l'objet d'une analyse critique parce que ce ne sont pas, à proprement parler, des "données" mais des produits complexes dont il faut déterminer en chaque cas les lois de production. » (P. Champagne, 1990, p. 106).

- *Le meilleur rapport précision/longueur.* Ces réserves étant faites et même si beaucoup d'autres aspects pourraient encore être développés à propos de la formulation des questions d'enquêtes (une excellente littérature existe d'ailleurs à ce propos), il convient d'insister sur un aspect : comment déterminer que telle question est « meilleure » (mieux formulée dans un contexte donné) que telle autre qui lui ressemble pourtant beaucoup?

Par exemple, pourquoi choisir une question dans laquelle les personnes interviewées doivent faire un (ou deux) choix parmi cinq propositions ou plutôt donner leur avis sur chacune d'elles? Le critère à prendre en compte est celui du niveau de précision que l'on veut — que l'on doit — atteindre : faire un choix parmi les cinq propositions fera ressortir de manière très claire la proposition la plus forte, mais nous n'aurons pas d'information nuancée sur les quatre autres. A l'inverse, demander une appréciation sur chaque item fournira des renseignements plus affinés mais exigera, pour la récolte et le traitement de l'information, plus de réflexion et plus d'énergie. Ou encore, si l'on s'intéresse particulièrement à un point donné (c'est-à-dire si l'on souhaite un degré de précision très élevé), il est préférable de le cerner, non pas dans une série d'autres propositions, mais plutôt de l'isoler et de le traiter particulièrement par une ou deux questions très spécifiques.

- *Application aux enquêtes sur les sentiments d'appartenance.* Les sentiments d'appartenance régionale, communautaire ou nationale des populations font fréquemment l'objet d'études sociologiques, notamment par la méthodologie du sondage auprès d'échantillons représentatifs. Nous les citons ici parce qu'ils illustrent bien l'influence de la méthodologie sur les résultats obtenus et la nécessité scientifique de lire les résultats à travers le filtre des questions posées.

Soumet-on aux échantillons concernés une liste de sentiments d'appartenance possibles (la Belgique, la Communauté française, la Région wallonne) parmi lesquels les personnes interrogées doivent choisir leur sentiment prioritaire ou bien leur demande-t-on leur degré d'attachement à chacun de ces différents niveaux, successivement? Dans le premier cas, il y a exclusivité implicite entre les appartenances alors que la seconde formulation est sous-tendue par l'acceptation théorique inverse, c'est-à-dire la non-exclusivité. De surcroît, la composition même de cette liste a des effets sur les résultats obtenus. Par exemple, la limite-t-on à ces trois niveaux institutionnels belges ou y ajoute-t-on «l'Europe, la Commune, la Province...»? Dans ces cas, la question suppose et implique l'exclusivité, c'est-à-dire le choix d'une appartenance prioritaire.

L'utilisation successive de divers instruments de mesure a établi, nous l'espérons définitivement, qu'il n'y a pas d'exclusivité entre les sentiments d'appartenance à différents niveaux. En d'autres termes, les individus peuvent, au même moment, se sentir wallon et communautaire francophone; ou bien belge et wallon; ou encore, wallon, belge et européen. Tous les cumuls sont possibles. Et certaines études ont d'ailleurs démontré qu'un fort niveau d'appartenance régionale va parfois de pair avec un fort niveau d'appartenance nationale. La réflexion qui suit concernant les sentiments d'appartenance a été menée conjointement avec M. Collinge (F. Massart-Piérard, 1993, p. 22).

Les sentiments d'appartenance «institutionnels», c'est-à-dire du type national ou régional (fédéraliste, unitaire, indépendantiste, autonomiste), ne sont pas indépendants d'autres dimensions mais s'articulent étroitement, dialectiquement, avec d'autres dimensions en particulier économique mais également historique, religieuse, politique, idéologique. L'histoire des ex-républiques soviétiques confirme ce fait de manière éclatante. L'autonomie y est revendiquée non pas en soi et pour soi, mais pour une combinaison complexe des multiples autres facteurs. Il importe donc de savoir comment est interprété le sentiment d'appartenance des gens.

Le sentiment d'appartenance à la communauté ou à la région peut donner lieu à deux types d'interprétation de la part des personnes qui répondent aux sondages. La première concerne l'appartenance à une entité humaine caractérisée, d'une part, par l'ethnicité (ce serait la communauté) et, d'autre part, par la localité (ce serait la région). Il existe donc une référence culturelle et affective d'un côté et une référence davantage physique ou géographique de l'autre (sans exclusivité bien entendu). Dans la seconde interprétation, la personne interrogée s'identifie davantage à l'institution. Dans ce cas, l'appartenance est «politique» ou «fonctionnelle». Politique, parce que ce sentiment d'appartenance positionne dans la grille institutionnelle du pays. Cette approche permet notamment de comprendre pourquoi les Flamands de Wallonie se sentent prioritairement Wallons, l'inverse étant vrai. Fonctionnelle, parce que les répondants s'identifient selon l'environnement immédiat dans lequel ils se trouvent; parce qu'ils ont besoin de ce rapprochement pour vivre, économiquement, culturellement ou politiquement.

Il est donc important, lorsqu'il s'agit de confectionner un questionnaire, de savoir exactement quelle(s) dimension(s) est (sont) étudiée(s) particulièrement, quelle hypothèse est sous-jacente et, par conséquent, il importe de contrôler tous ces effets par des questions «test» qui permettent de vérifier quel est le type d'interprétation que donnent les personnes à leur propre positionnement identitaire.

● *L'économie du questionnaire.* Nous ajouterons qu'une réflexion s'impose non plus sur chaque question mais également sur l'ensemble du questionnaire: il faut notamment une alternance dans les différents types de questions; il faut «laisser

souffler» la personne interrogée en insérant par exemple entre des échelles assez longues une question ouverte.

Tout est affaire de dosage. Dosage subtil qui ne sera confirmé finalement qu'au terme d'un indispensable pré-test au cours duquel le chercheur vérifiera lui-même la bonne compréhension des phrases, des mots, des filtres, et au cours duquel il se rendra personnellement compte du bien-fondé de telle ou telle question, des réactions, parfois incroyables, amusées, critiques ou moqueuses des personnes censées y répondre.

Auprès de qui ?

C'est le stade du plan d'échantillonnage et de la construction de l'échantillon. L'échantillonnage est l'opération qui consiste à prélever un certain nombre d'éléments (c'est-à-dire un échantillon) dans l'ensemble des éléments qu'on veut observer ou traiter (population). L'échantillon est l'ensemble des éléments à propos desquels on a effectivement recueilli des données (L. D'Hainaut, 1975).

Une réflexion préalable est indispensable et sous-jacente. De quelle population veut-on être (ou plus exactement faut-il être, en fonction des hypothèses) représentatif? En d'autres termes, quelle est la population-parent ou population de référence? Cet aspect est central et pourtant fréquemment négligé. Nous reviendrons ultérieurement sur ce point par des exemples concrets. Soulignons auparavant ce qui est la caractéristique première d'un échantillon : sa représentativité. «Un échantillon est dit représentatif d'une population pour un caractère s'il n'y a aucune raison de penser que la valeur de ce caractère puisse différer dans l'échantillon et dans la population» (*ibid.*, p. 33); par conséquent, «(...) il faut que tous les individus de la population aient la même chance d'être sélectionnés» (*ibid.*, p. 37).

● *Le nombre d'individus.* Voilà bien la question mythique de l'enquête par sondage : combien de personnes doivent composer l'échantillon pour que celui-ci soit représentatif? Qu'on me permette une réponse brève et néanmoins très scientifique : cela dépend!

Tout d'abord, précisons que cela n'est en aucun cas fonction du nombre de personnes qui composent la population globale (avec une réserve exprimée ci-dessous). Il faut catégoriquement bannir la réflexion en termes de «taux de sondage» qui serait une proportion idéale entre population et échantillon. Ce sont les tables statistiques qui nous fournissent le nombre de personnes à interroger si on veut situer la mesure dans un intervalle de confiance donné. Les intervalles fluctuent également selon le type de questions posées (dichotomique ou non par exemple).

A partir d'un certain seuil, pour diminuer à peine la marge d'erreur, il faut augmenter sensiblement la taille de l'échantillon. S'il faut un échantillon de 196 individus pour être assuré (à 95 chances sur 100 — ceci est donc l'intervalle de confiance) d'une marge d'erreur maximale de 7 %, il faut 267 individus pour une marge de 6 %. Il en faut 384 pour une marge de 5 % et 600 pour une marge de 4 %. Une marge de 3 % est fournie par un échantillon de 1 067 unités.

Au-delà de ces contraintes statistiques, le nombre de personnes à interroger varie surtout selon le type d'analyses que l'on veut ou plus exactement que l'on doit, selon les hypothèses, effectuer ultérieurement. Plus ces hypothèses impliquent des comparaisons entre strates, sous-groupes et sous-échantillons (les femmes de plus de 45 ans ayant eu des enfants et qui ont eu une activité professionnelle d'au moins dix ans, comparées avec les femmes de plus de 45 ans, sans enfant et qui n'ont pas eu d'activité professionnelle),

plus l'échantillon global devra être élevé. Non pas pour accroître le niveau de représentativité de l'ensemble de l'échantillon, mais pour permettre la comparaison d'attitudes ou de comportements entre ces deux groupes extrêmement spécifiques. Un échantillon de 1 000 personnes n'est pas, dans son ensemble, plus représentatif qu'un de 600. Il permet cependant de réaliser beaucoup plus d'analyses et par conséquent de tester des hypothèses plus fines, des comparaisons plus nombreuses entre sous-échantillons représentatifs. Certaines populations particulièrement homogènes autorisent de travailler sur des échantillons plus réduits (150 ou 200 personnes suffisent parfois).

- *Quelques modalités d'échantillonnage.* Une fois la question du nombre d'unités réglée, d'autres décisions doivent immédiatement être prises au niveau des modalités d'échantillonnage. En d'autres termes, comment trouver les individus théoriquement choisis constituant le plan d'échantillonnage? Quelques mots à ce propos, leçon de notre pratique.

L'*échantillon aléatoire* consiste à extraire au hasard dans la population de référence le nombre d'éléments fixés comme effectif de l'échantillon. Il est par conséquent le seul échantillon « statistiquement pur », c'est-à-dire qui autorise les tests de représentativité statistique.

Malheureusement ce petit bijou statistique se révèle souvent, pratiquement et quotidiennement, inutilisable étant donné l'inexistence de listes exhaustives des populations de référence ou la caducité ou l'obsolescence rapide des listes existantes (L. Albarello, 1985).

Cet inconvénient majeur est surtout présent au niveau de populations globales, mais l'échantillon aléatoire reste avantageusement utilisable lorsqu'il s'agit de réaliser des enquêtes auprès de population très ciblées : les élèves d'une école, les membres du personnel d'une entreprise, les personnes traitées dans un centre thérapeutique...

L'*échantillon stratifié pondéré*, appelé également « échantillon par quotas », est le plus fréquemment utilisé ; il suppose cependant une connaissance approfondie des principales caractéristiques de la population de référence. S'il est un « modèle réduit » d'une population donnée, il faut encore bien connaître celle-ci puisque les effectifs des strates de l'échantillon doivent être proportionnels aux effectifs des strates composant la population de référence.

D'autres modalités d'échantillonnage existent encore : par exemple l'*échantillon « progressivement ciblé »* qui, à partir d'une base assez large, va progressivement cibler une population de plus en plus pointue. D'autres formules existent encore, particulièrement applicables dans des échantillons relatifs à l'habitat ou au logement ; il s'agit des *échantillons « randomness »* par lesquels on remplace en quelque sorte le hasard des fiches administratives par le hasard de cheminements géographiques. Nous en donnons un exemple plus loin.

Retenons enfin que dans la plupart de nos interventions (référence à notre pratique professionnelle au sein du bureau d'études Sonecom), les échantillons sont stratifiés et élaborés « à plusieurs degrés » : par exemple, on effectue souvent un échantillonnage de communes dans un premier temps puis des individus, par quotas.

Nous illustrerons plus loin la plupart de ces options qui sont par ailleurs décrites et mathématiquement développées ainsi que d'autres modalités d'échantillonnage dans un ouvrage intitulé *Les Techniques de sondage* (P. Ardilly, 1994).

- *La maîtrise du temps.* Certaines informations ne trouvent leur sens et leur réelle signification que lorsqu'on intègre à la problématique la dimension temporelle. Effectuer la

mesure des déplacements en transports en commun en un moment donné dans un certain espace par exemple est peut-être «intéressant» du point de vue des décideurs, mais l'information est sensiblement enrichie si l'on peut connaître l'évolution du phénomène dans le temps. Pour prolonger notre exemple, cet usage des transports en commun augmente-t-il ou diminue-t-il, depuis une année, et dans quelle mesure? De manière plus fine encore, il est instructif d'observer ces évolutions selon les couches sociales constituant les usagers, ou selon les motifs d'utilisation. Lorsqu'on veut intégrer la dimension temporelle dans une problématique de recherche, au moins trois possibilités se présentent au chercheur :

— *Se souvenir du passé.* Il s'agit, dans ce cas, de poser des questions relatives au passé. Cette procédure est fréquente et tout à fait réalisable, pour autant que les questionnements portent sur des éléments importants de la vie sociale ou familiale. Elle est plus risquée lorsqu'il s'agit de se remémorer des comportements de vie quotidienne (du type «Lisiez-vous régulièrement un quotidien il y a dix ans?»). Elle devient franchement inutilisable lorsqu'il s'agit de se rappeler attitudes ou opinions.

Dans tous les cas, lorsque des questions se rapportent à un passé plus ou moins lointain, il convient de se demander si «l'effet de mémoire» ne risque pas de se produire dans un sens ou dans l'autre et, si oui, dans quelle mesure. Si cette déviation apparaît probable, d'autres techniques doivent et peuvent être utilisées.

— *La technique du panel.* Qu'il s'agisse de l'étude de comportements ou d'attitudes, la technique dite du panel peut être avantageusement utilisée si l'on souhaite prendre en compte les évolutions et les modifications intervenues sur une période donnée. Le panel consiste à interroger, à différentes reprises, un échantillon constitué des mêmes individus. Des questions identiques permettent de mesurer très précisément les évolutions dans le temps. Le problème technique réside dans l'affaiblissement progressif, passage après passage, des effectifs de départ. Cet affaiblissement est lié à de nombreuses causes : soit subjectives (refus de poursuivre) ou, le plus fréquemment, objectives (déménagements, décès, modifications d'adresses). Bien que théoriquement très correcte, la méthode du panel se révèle donc en pratique très délicate sur le terrain de la récolte.

— *La coupe diachronique.* Lorsqu'il s'agit de mesurer des comportements précis et ponctuels tels que lire un quotidien, utiliser son véhicule personnel pour se rendre sur son lieu de travail, suivre une émission télévisée, il est préférable d'opérer la mesure par «coupe diachronique» en recueillant l'information souhaitée *le jour* de l'interview. Plutôt que demander «Généralement, utilisez-vous votre véhicule personnel?», demandons «Aujourd'hui, avez-vous (ou allez-vous) utiliser votre véhicule personnel?». La mesure est plus directe et plus fiable (voir également P. Ardilly, 1994, p. 302).

Comment récolter les données?

Autre point central, scientifiquement parlant, bien que trop souvent négligé : le recueil pratique des observations qu'on souhaite obtenir. Roland Renard a consacré sa thèse doctorale à traiter de l'aspect épistémologique de l'enquête pour conclure à l'inexistence «d'une opinion vraie» qui existerait indépendamment des conditions de sa récolte.

De nombreuses possibilités existent quant à la récolte proprement dite et un choix important doit également être effectué en sachant que le paramètre budgétaire est à ce

niveau souvent déterminant; la formule la plus fréquemment utilisée est celle du recours à un réseau d'enquêteurs professionnalisés, encadrés, motivés. Dans le cadre de mémoires d'étudiants, on peut évidemment recourir à d'autres formules : effectuer les enquêtes soi-même ou par l'intermédiaire d'amis et de connaissances. Les réflexions qui suivent s'appliquent, quelle que soit la modalité retenue à ce propos.

- *Des enquêteurs motivés.* Se trouve *in fine* posé le problème de cette paradoxale rencontre et de cet étrange rapport entre une personne qui posera à une autre personne, non connue et jamais vue, des questions parfois très indiscretes. Une littérature imposante existe sur cette relation psychologiquement curieuse entre enquêteur et enquêté. Notre longue expérience en la matière nous conduit à mettre plusieurs points en évidence.

On ne consacre jamais suffisamment d'efforts à former les « enquêteurs » (pris dans le sens large puisqu'on inclut ici les amis ou connaissances ou collègues à qui on a demandé une intervention ponctuelle et amicale) sur l'enquête à réaliser. Deux aspects peuvent être distingués. Tout d'abord, la formation strictement technique sur les modalités de choix des personnes à interroger et sur le questionnaire d'enquête (respect des consignes de remplissage et en particulier des filtres). D'autre part, la motivation sur les finalités de la recherche, c'est-à-dire en quoi celle-ci est scientifiquement et/ou socialement utile. Seuls des enquêteurs motivés et conscients de l'importance d'une recherche pourront, à leur tour, encourager les individus à y répondre.

Il est donc essentiel de motiver les personnes qui vont effectuer la récolte des données sur l'intérêt scientifique de la recherche en cours ou, plus largement, sur les apports sociaux qui peuvent en découler. L'expérience nous prouve que des thèmes apparemment très délicats (par exemple, l'endettement des ménages) se déroulent dans d'excellentes conditions parce que les enquêteurs, particulièrement motivés, ont pu à leur tour démontrer aux personnes interrogées que les résultats de l'étude étaient susceptibles d'apporter des solutions globales, légales au problème de l'endettement. Cela fut d'ailleurs le cas, puisqu'une loi est entrée en vigueur suite à l'étude visant à protéger le consommateur contre un excès d'endettement.

- *Des enquêteurs non connus.* Sauf rares exceptions, il est préférable que l'enquêteur ne soit préalablement pas connu de la personne qu'il va interroger. Ce point constitue un problème fréquent dans les mémoires universitaires où les étudiants, faute de moyens suffisants, prévoient d'interroger eux-mêmes les personnes constituant l'échantillon. L'effort est louable mais, outre sa difficulté de réalisation, il apparaît souvent que, localisés dans une commune ou dans des associations, les étudiants-enquêteurs sont socialement connus de leur public. Il est donc à craindre qu'un jeu implicite ne s'effectue au moment de l'interview, puisque la personne interrogée ne livrera plus son opinion à un interlocuteur anonyme et inconnu, mais à une personne socialement identifiée, vis-à-vis de laquelle certaines attentes ou stratégies peuvent se développer. Cet aspect doit donc être parfaitement maîtrisé. Retenons que la récolte des données (l'observation à son premier niveau) est souvent le maillon faible des études empiriques par-sondage.

Une réflexion précédente nous a d'ailleurs prouvé qu'il n'était pas neutre de confier la récolte à des enquêteurs jeunes ou plus âgés, masculins ou féminins, étudiants ou non-étudiants... Selon la problématique traitée et selon les caractéristiques sociales des personnes constituant les échantillons, il convient de privilégier certaines catégories d'enquêteurs plutôt que d'autres. Nous reviendrons ultérieurement sur cet aspect extrêmement concret et pourtant essentiel dans la bonne marche d'une étude quantitative.

● *Autres méthodes de recueil des données.* Lorsqu'il n'est pas possible de recourir à un réseau d'enquêteurs, d'autres formules peuvent être envisagées. Il faut néanmoins en connaître les limites. L'enquête *par voie téléphonique* par exemple. Elle est moins coûteuse mais elle ne peut cependant être menée que sur la base de questionnaires extrêmement courts et ne comportant que des questions fermées, voire même strictement dichotomiques. L'enquête *par voie postale* pose le problème des non-réponses dans des proportions souvent très élevées. Par conséquent, on y observe fréquemment une surestimation des positions extrêmes. Cela est dû au fait que ne prennent la peine d'y répondre que des personnes ayant sur la problématique une position, positive ou négative, assez tranchée. Ajoutons que cette méthode est à bannir si l'on s'adresse à des groupes sociaux dont on peut penser qu'ils sont peu familiarisés avec l'écriture, le remplissage de formulaires administratifs ou de questionnaires.

Comment traiter les informations recueillies?

L'étude par sondage permet de recueillir un grand nombre d'informations, mais la juxtaposition de très nombreuses données non scientifiques ne permet pas encore une conclusion scientifique! Le traitement des données a précisément pour but de donner au chercheur cet indispensable recul sur ce qui est dit pour aboutir à re-construire ce qui est.

● *Coder.* Une fois récoltée, l'observation (la réponse fournie à une question précise) est traduite informatiquement. Pour ce faire, chaque réponse sera préalablement codée, transcrite numériquement (une personne ayant moins de 25 ans est codée 1; de 26 à 35 ans, 2; de 36 à 45 ans, 3; de 46 à 55 ans, 4 et ainsi de suite). Introduit dans l'ordinateur, l'ensemble des réponses fournies, sur chaque question et pour tous les questionnaires, devient de la sorte une matrice reprenant pour chaque individu ses réponses à chaque question. On appelle cette matrice « le fichier informatique ».

Une même question peut être codée (et saisie informatiquement) de façon différente. Quelle est la variable que l'on constitue et quels codes lui attribue-t-on? C'est tout le jeu du codage, de la transcription numérique des réponses, qui généralement s'effectue sur bordereaux préalables. Les questions complexes se prêtent à plusieurs types de codage.

Soulignons de manière générale qu'il y a toujours intérêt à coder, à retenir l'information la plus élémentaire et la moins agrégée. Il sera toujours possible de procéder ensuite à des regroupements de variables. Il ne sera plus possible au contraire, une fois que l'information agrégée a été saisie, de la disséquer ultérieurement.

Exemple simple : ne codons pas sur une seule variable agrégée (Var « sexe + âge ») qui fournirait les codes suivants : garçon de - de 10 ans = 1, garçon de + de 10 ans = 2, fille de - de 10 ans = 3, fille de + de 10 ans = 4. Codons plutôt sur 2 variables distinctes (Var « sexe » et Var « âge ») Garçon = 1 et Fille = 2 d'une part, - de 10 ans = 1, + de 10 ans = 2 d'autre part.

Le principe de base à respecter consiste donc à fournir à l'ordinateur les données les plus pures, les moins combinées, les moins agrégées qui pourront ultérieurement être croisées entre elles, recodées ou faire l'objet d'autres analyses selon l'évolution de la réflexion.

● *Saisir et vérifier.* Le fichier ainsi constitué, par l'utilisation des logiciels SPSS ou SAS, fournit les listings et les résultats apparaissent dans un premier temps sous la forme de nombres absolus et de fréquences (pourcentages).

Une phase de vérification de la cohérence interne et d'élimination des codes aberrants doit immédiatement être réalisée (il s'agit du « nettoyage » du fichier). Cela signifie qu'au travers des différentes phases techniques précédentes (codification et saisie) certaines erreurs se glissent inévitablement : alors qu'à telle question quatre codes sont prévus (réponses 1, 2, 3, 4), quelques valeurs différentes apparaissent (x réponses « 5 » et y réponses « 8 » qui n'ont donc aucune signification). Il convient d'identifier les questionnaires (par leur numéro d'identification toujours indispensable) qui présentent ces réponses litigieuses pour découvrir que ce 5 était bien un code 3 mal lu et que ce 8 était bien un code 5.

Autre recherche de cohérence interne : le respect des « filtres ». Par exemple : 250 personnes ont une activité professionnelle et 150 n'en n'ont pas. Une question est à poser aux personnes actives à travers ce qu'on appelle un filtre (comme : « Si vous avez une activité professionnelle, quelle est-elle? »). On doit donc logiquement trouver, à cette seconde question, 250 réponses et, corollairement, 150 réponses « non concerné par la question ». Malheureusement, bien souvent des distorsions apparaissent : certains qui n'ont actuellement pas d'activité professionnelle peuvent avoir cité leur ancienne profession (distorsion dans un sens), d'autres ayant une activité n'ont pas cité cette profession (distorsion dans l'autre sens). Il convient donc de repérer, chaque fois que nécessaire, ces distorsions et de les rectifier systématiquement *via* un retour aux questionnaires litigieux.

Une fois cette phase terminée, les premiers calculs peuvent alors être faits : sommations, constitutions des classes utiles, moyennes, variances qui permettront de tirer les premiers résultats et de mesurer la pertinence des futurs travaux de croisements de variables, de corrélations ou de correspondances. On relira avec intérêt les travaux de D. Justens, de M. Poulain ou de A. Vessereau. (D. Justens, 1990; M. Poulain *et alii*, 1988; A. Vessereau, 1986).

● *La sagesse des non-réponses!* Avant tout traitement et toute analyse, une première réflexion s'impose : celle consacrée aux non-réponses et aux indécisions (« Ne sait pas » ou « Refus de répondre »). Celles-ci sont trop souvent passées sous silence alors qu'elles constituent pourtant un matériau important et, notamment, un sérieux critère de validité des questions posées. Pourquoi une catégorie sociale donnée n'a-t-elle pas (ou a-t-elle sensiblement moins) répondu à telle question qu'une autre catégorie sociale? Pourquoi les taux de réponse étaient-ils, sur telle problématique, beaucoup plus élevés dans tel type d'habitat que dans tel autre, parmi telle communauté linguistique, parmi les électeurs potentiels de tel parti ou au sein de telle catégorie d'âge?

Procéder aux choix des traitements informatiques, au-delà de la maîtrise technique des procédures, implique également des options à prendre, les plus adéquates par rapport aux hypothèses de l'étude. On consultera à ce propos, et pour une première approche, la réflexion de P. Cibois à propos de la nécessaire articulation entre les croisements de variables d'une part, les analyses dites globales d'autre part (P. Cibois, 1984). Nous en verrons ultérieurement quelques exemples.

LES NON-RÉPONSES

Le traitement judicieux des non-réponses est non seulement indispensable du point de vue méthodologique (par exemple, la moyenne obtenue pour une échelle donnée est-elle effectuée en y insérant les indécis ou plutôt en les excluant? Cela modifie les résultats et il importe que le lecteur connaisse la procédure utilisée pour leur interprétation judicieuse) mais est également une nécessité épistémologique. On se rappelle que, dans sa diatribe bien connue à propos — ou plutôt, contre — les sondages d'opinion, P. Bourdieu évoquait, pour justifier son rejet de cette technique, le fait qu'on interroge fréquemment des personnes qui ne sont pas censées avoir une opinion sur la problématique traitée. Cette thèse de P. Bourdieu est correcte... si l'on n'accorde pas toute l'attention voulue aux indécis et aux non-réponses. Elle l'est moins, à mon sens, si l'on porte un regard sociologique sur la structure sociale et sur les motivations des phénomènes de non-réponse et de refus. Ceux-ci n'équivalent en effet pas à l'ignorance (dans le sens scolaire du terme pour qui « *tel mauvais élève ne sait pas donner une réponse correcte à la question posée par l'enseignant* »).

Il faut à l'inverse considérer que la non-réponse, dans un sondage, est fréquemment signe de sagesse. La personne interrogée estime implicitement que, vu sa situation présente, elle ne peut raisonnablement pas produire d'avis sur une problématique qui lui est trop éloignée, étrangère à sa vie quotidienne et qu'elle n'a dès lors pas été amenée à se forger une opinion argumentée à ce propos. Ne pas traiter ces premières informations, ignorer ce phénomène relève donc, pour le moins, d'un manque d'imagination sociologique.

ILLUSTRATIONS

Nous avons à présent choisi quelques recherches récentes qui, sur un des aspects précédemment abordés, nous semblent être originales et dignes d'intérêt. Nous nous référerons à sept d'entre elles dont voici les intitulés et la brève carte de visite :

Opinions à propos de l'égalité entre les hommes et les femmes. Étude auprès des décideurs et des meneurs d'opinion belges (octobre 1990, Sonecom, cette étude était commanditée par le Conseil de l'émancipation).

Les Jeunes et leurs moyens d'information. L'image des services d'aide, problèmes et préoccupations des jeunes (avril 1990, enquête effectuée pour le Comité de protection de la jeunesse de Nivelles).

Étude du marché en vue de l'aménagement d'un site résidentiel (novembre 1990, à l'initiative du Bureau d'architectes « Dessin et Construction »).

Le Sentiment d'attachement des habitants à leur place de village (avril 1990, association « Habitat et Participation »).

La Problématique des déplacements et de la mobilité des personnes (mars 1990, Exécutif de la Région bruxelloise).

Survey socio-économique des campings en Communauté française de Belgique (1991, ministère du Tourisme de la Communauté française).

J'y ajoute une dernière recherche, également menée selon la technique de l'enquête par sondage, réalisée dans le cadre du mémoire de licence en politique économique

et sociale (FOPES) de B. Baçkès, et intitulée : *Étude sociologique du choix d'une école* (septembre 1991 ; direction G. Liénard et L. Albarello).

Mon but n'est évidemment pas de résumer ces études, ni même d'en présenter les principaux résultats mais, dans le cadre de cet ouvrage de méthode, d'attirer l'attention sur différents points qui nous ont semblés particulièrement intéressants sur le plan méthodologique.

Délimiter la population de référence

La population «de référence» ou «population-parent» dépend des hypothèses de l'étude. Dans certains cas, la population de référence est évidente. Mais, fréquemment, l'évidence est trompeuse.

● *Premier cas : l'étude auprès des décideurs et des meneurs d'opinion (étude concernant l'égalité entre les hommes et les femmes).* Qui sont les décideurs et les meneurs d'opinion? Comment cerner cette «catégorie» sociale de sorte que l'on puisse construire ultérieurement un échantillon qui soit «représentatif»?

On comprend aisément que la notion même de population de référence doive faire l'objet d'une analyse préalable (typologique, dimensionnelle ou conceptuelle) qui en déterminera les caractéristiques. Cette analyse nous a conduit à définir dans un premier temps un certain nombre de «champs d'activité». En effet, alors qu'on aurait pu considérer — très grossièrement — que les «décideurs» se situent exclusivement dans le champ politique et que les «meneurs d'opinion» se situent exclusivement dans le champ médiatique, nous avons conclu qu'il était, par rapport aux objectifs et hypothèses de cette recherche, préférable d'élargir conceptuellement la population de référence ; cela nous a conduit à intégrer d'autres champs : économique, de la recherche scientifique, religieux, du monde social, syndical, culturel et également artistique.

Ensuite, au niveau des unités à échantillonner, nous avons opté pour une approche restrictive en intégrant dans la population de référence uniquement les sommets hiérarchiques au sein de ces différents champs : «*Quant à savoir qui au sein de ces nombreux secteurs devait être interrogé, nous avons opté pour l'enquête au plus haut niveau possible : dans les entreprises privées, le directeur général ; dans le monde de la recherche et de l'enseignement, les recteurs des universités et les doyens de facultés ; dans la presse, les rédacteurs en chefs ; dans les associations sociales, les directeurs ; dans le champ politique, les ministres, députés et sénateurs ; au niveau communal, les bourgmestres et présidents de Centres publics d'Aide sociale ; au niveau religieux, les responsables des différents cultes.*» C'est sur la base de ces deux options que l'échantillon final a pu être constitué et que la récolte des données a été entamée selon un plan d'échantillonnage de type stratifié et pondéré.

● *Deuxième cas : la mobilité dans une grande agglomération (attitudes vis-à-vis des transports en commun, comportements de déplacement).* Hésitation identique au début de l'étude : quelle devait être la population de référence?

De nouveau, en regard des hypothèses et de la problématique globale, une première approche conceptuelle s'impose. Elle nous conduit à distinguer au sein de la population un certain nombre de sous-catégories qu'il est essentiel (par rapport aux hypothèses) de distinguer : ces personnes habitent et/ou travaillent-elles à Bruxelles, disposent-elles ou non d'un véhicule automobile? Apparaît donc non plus une seule population homogène

de référence, mais bien six groupes totalement distincts par rapport à leurs comportements de mobilité (s'y ajoutent les navetteurs-voitures, les navetteurs-transports en commun, les habitants se déplaçant à d'autres fins que professionnelles...).

Tester les hypothèses de cette étude nous a donc nécessairement poussé à considérer non pas une seule population de référence mais plusieurs et, par conséquent, à constituer non pas un seul «échantillon représentatif» mais également plusieurs. Nous en verrons les conséquences pratiques dans le point «récolte des données».

● *Troisième cas. l'aménagement d'un site résidentiel.* La question de base est simple : existe-t-il une demande pour un certain type de logement dans cette région et, dans l'affirmative, quels sont les souhaits spécifiques découlant de cette demande potentielle? Une fois encore : quelle est la population de référence? Quelle est cette demande potentielle? La réponse à ces questions de départ nous est venue d'une réflexion qualitative préalable visant à cerner le plus précisément possible les caractéristiques sociales de ce public particulier. En d'autres termes, qui sont les personnes qui, généralement, font construire ou achètent ce type de logement (dont les caractéristiques sont connues et dont les prix sont déjà fixés)? Cela nous a conduit à rechercher les habitants de logements semblables dans un espace géographique préalablement déterminé, composé des zones dont on sait par ailleurs qu'elles connaissent des flux migratoires sensibles et constituent donc une base potentielle de demande.

Étions-nous strictement ou statistiquement «représentatifs» d'une population donnée? La question n'a, ici, pas de sens. Récoltions-nous les opinions et les attitudes de personnes socialement et géographiquement proches de cette demande? Nous pensons que oui. Les réponses obtenues ont d'ailleurs confirmé ce fait. L'étude a-t-elle fourni un grand nombre d'informations sur les attentes très précises de cette portion de la population (en termes d'aménagements intérieurs, d'image de la région, de souhaits quant au voisinage, de coûts possibles...)? La réponse est indéniablement positive.

Échantillons et récolte des données

● *Premier cas : les déplacements dans une grande agglomération (cas de Bruxelles).* Puisqu'on a vu précédemment que la population de référence était diversifiée et non homogène, il était naturel que le plan d'échantillonnage finalement construit ait tenu compte de cet élément; on a donc considéré chaque catégorie de manière indépendante pour reconstruire des échantillons à chaque fois spécifiques. A titre d'exemples :

— un échantillon de personnes travaillant dans l'agglomération dont les critères étaient relatifs à l'emploi (secteurs d'activité, lieu de travail...);

— un échantillon de navetteurs (n'habitant pas Bruxelles mais y travaillant), à son tour stratifié selon que la navette s'effectue par transports en commun (il convenait dans un degré ultérieur d'y pondérer les distances de ces navettes) ou selon qu'elle s'effectue par véhicule automobile. Dans le premier cas, le critère retenu était la distance des déplacements-navettes. Dans le second cas, le critère était l'utilisation systématique de la voiture;

— un autre échantillon était composé des personnes qui se déplacent à des fins non professionnelles (études, loisirs...).

En termes de récolte des données, la structuration de l'échantillon a conduit à des modalités tout à fait spécifiques :

— localisation d'équipes d'enquêteurs dans les gares et aux heures des navettes vers Bruxelles;

— choix de ces gares selon des modèles de proximité. Possibilité laissée aux enquêteurs de procéder aux interviews dans les trains;

— localisation d'autres équipes dans les parkings bruxellois et interviews de ces navetteurs-voitures aux lieux d'arrivée et de stationnement;

— interviews à domicile pour les habitants non-travailleurs, etc.

Cet exemple est instructif en ce qu'il montre l'étroite relation entre les phases de réflexion sur, premièrement, les populations de référence, deuxièmement, les échantillons et troisièmement, les modalités de récolte sur le(s) terrain(s).

● *Deuxième cas : les sentiments d'attachement aux places publiques.* L'étude menée par l'association « Habitat et Participation » avait pour objectif de mesurer l'image qu'ont les habitants, dans un certain nombre de communes rurales, de leurs places de village. Sont-elles perçues comme lieux symboliques importants, comme lieux de passage, comme lieux importants du vécu quotidien? Souhaite-t-on participer davantage à leur aménagement? Cette enquête s'adressait plus particulièrement aux « riverains » de ces places.

Ce cas me semble intéressant d'un point de vue méthodologique parce qu'on ignore tout des riverains. Aucune statistique n'existe, bien sûr, sur la stratification sociale des personnes qui, en France, habitent près d'une place de village, c'est évident! Impossible dès lors d'envisager un échantillonnage systématique aléatoire, ni stratifié ni même par quotas. Tenant compte de ces impossibilités, nous avons procédé selon la méthode peu utilisée du « random ». En d'autres termes, on remplace le hasard de listes écrites (registres d'état civil ou électoraux) par le hasard de la « promenade physique », sur le terrain. Les enquêteurs sont ainsi envoyés sur place avec un simple « guide de route » du type : partir de la place de telle commune, prendre la première rue à droite de l'église ou de la mairie, interroger l'habitant de la seconde maison du trottoir de gauche; traverser, choisir la troisième maison à droite; prendre la première rue à gauche/première maison à droite...

Je pense que ce système doit être utilisé avec la plus grande prudence et, je dirais, en dernier recours. Il est cependant très efficace lorsque la problématique comporte, comme dans le cas décrit, une dimension géographique et spatiale et lorsqu'on ne dispose d'aucune information sur les unités constituant le plan d'échantillonnage.

● *Troisième cas : l'échantillon par quotas.* L'échantillon par quotas ne pose pas de problème d'un point de vue théorique. C'est la stratégie du modèle réduit et de la stratification préalable. Nous émettons cependant à son propos les réflexions pratiques suivantes. Si l'on n'y prend garde, ce type d'échantillon sur-représente toujours différentes strates sociales et en sous-représente systématiquement quelques autres. Ces « biais » sont inhérents à cette méthode qui, en quelque sorte, confie aux enquêteurs le choix des personnes sur le terrain. Certains groupes ou catégories sociales (les inactifs, personnes âgées et pensionnées, commerçants à domicile par exemple) sont davantage présents à leur domicile ou plus disponibles et par conséquent plus « faciles à interroger » que d'autres catégories sociales ou professionnelles telles que les professions libérales, les cadres ou les ouvriers qualifiés. De même, la tentation est forte, dans ce type de récolte, de privilégier des quartiers à forte densité d'habitat, des logements de cités (dans lesquels un enquêteur aguerri peut, appartement après appartement, récolter un grand nombre d'interviews en peu de temps).

Il est donc recommandé, en plus des quotas de base, de transmettre aux enquêteurs un certain nombre de recommandations et de directives relatives aux moments et aux lieux ; par exemple, ne pas interroger plus de deux (ou trois) personnes par rue et effectuer les enquêtes pour moitié (ou un tiers) durant la journée et pour moitié (ou deux tiers) en soirée. La dispersion spatiale et la dispersion temporelle conduisent souvent à la dispersion sociale.

Questions et traitements

Bien que l'élaboration du questionnaire d'une part, les traitements et analyses d'autre part, se situent à des moments très différents de la recherche, il m'a semblé utile de les réunir dans le même chapitre afin de souligner combien ces deux phases sont intimement liées : tel type de questions implique fréquemment tel type d'analyse et telle analyse n'est réalisable qu'à partir de tel type de questions. Examinons à travers quatre recherches quelques problèmes relatifs à la formulation des questions.

● *Les jeunes. Leurs moyens d'information et leurs représentations des services.* Nous voudrions dans cet exemple souligner trois aspects particuliers. Tout d'abord au niveau de la structure générale du questionnaire. Ensuite, au niveau du vocabulaire. Enfin, le nécessaire recours à des questions « indirectes ».

Un des objectifs de cette étude consistait à mesurer, auprès d'un échantillon de jeunes de 15 à 19 ans, les taux de connaissance, les niveaux de notoriété de différents services leur étant destinés. Au-delà de cette simple connaissance, il s'agissait de mesurer les niveaux de satisfaction, l'image que véhiculent les services auprès des jeunes. Plusieurs enseignements en découlent :

— *Effet de halo et structure générale du questionnaire.* L'ordre d'apparition des questions a une grande importance. On a ainsi commencé le questionnaire par des questions ouvertes et semi-ouvertes : « Quelle association ou quel service d'aide pour les jeunes connais-tu assez bien? », « T'es-tu déjà adressé à un organisme ou à un service d'aide pour les jeunes? Oui. Non. Si oui lequel?... ». Ces questions sont immédiatement suivies d'autres concernant l'utilité que les jeunes accordent à ce type de services et à des problèmes généraux de modalités d'information.

N'apparaissait donc sur la même page aucun nom, ni aucune identification. Ce n'est que plus loin, dans le questionnaire, que cette liste pouvait être présentée : « Voici quelques services qui existent dans la région et qui s'adressent aux jeunes. Pour chacun d'eux, peux-tu me dire si tu en as déjà entendu parler ; si tu as déjà été en contact avec lui et, à ton avis, quelle est sa principale activité? » (suivait la liste de huit organismes).

La séparation physique des questions permettait donc d'éviter un effet de halo, la formulation même d'une question pouvant influencer la réponse aux questions qui suivent. La question « connaissance-notoriété » implique de ne pas citer les noms alors que la question « appréciation-image » suppose qu'on les cite.

— *Le vocabulaire employé.* Les exemples ci-dessus montrent le recours au tutoiement et à des formules très simples de questions. Un questionnaire (dans le cas du recours à des enquêteurs en face-à-face) n'est pas un exercice de littérature. C'est cependant un réel exercice de style dans le sens où il convient d'adapter le vocabulaire, les tournures de phrases, les expressions au public visé. Sa conception exige une adaptation permanente et, ce qui est moins évident, une rupture avec le style propre du

chercheur. Un « bon » questionnaire n'est pas celui qui est bien écrit ; c'est celui qui est bien compris par celui auquel il s'adresse.

— *Des questions (in)directes.* L'objectif de ce type de questions consiste à neutraliser un certain nombre d'autres effets bien connus : effets de valorisation personnelle, d'autojustification *a posteriori*, de culpabilisation, de crainte d'être minorisé, d'originalité... Il est donc parfois préférable de faire comme si on ne s'intéressait pas directement à la personne interrogée mais plutôt à son entourage, à ses amis, à ses collègues... En quelque sorte, on dépersonnalise la question. On la désindividualise. L'application de cette procédure a abouti dans la même enquête à la question indirecte suivante : « Y a-t-il dans tes connaissances beaucoup de jeunes qui : fument ; boivent de l'alcool ; se droguent ; ont de gros problèmes d'argent ; prennent des médicaments ; ont de gros problèmes familiaux ? (Oui/Non). »

Par cette formulation, on ne prétendait pas mesurer exactement le nombre de jeunes qui rencontrent tel ou tel problème mais on a pu mesurer l'ampleur de certains phénomènes. Le rapport final présentait à ce propos les remarques méthodologiques suivantes avertissant le lecteur sur les précautions à prendre en vue d'interpréter prudemment les résultats : « La précision "beaucoup" est destinée à éviter que la simple connaissance, vague ou occasionnelle, d'une seule personne dans la situation donnée n'implique automatiquement une réponse positive. Par exemple, on peut supposer que tous les jeunes interrogés connaissent au moins un camarade qui rencontre un problème financier. La précision "beaucoup" devait amener le jeune interrogé à ne pas se prononcer immédiatement par l'affirmative mais plutôt à percevoir si ce phénomène est "assez répandu" autour de lui. Considérant les réserves méthodologiques précédemment exprimées, il serait aberrant de tirer des chiffres qui précèdent que, par exemple, 90 % des jeunes fument ou que 45 % rencontrent de gros problèmes familiaux. Néanmoins, on peut considérer que ces chiffres sont révélateurs de l'ampleur de certains phénomènes. On peut donc, sans crainte d'extrapoler, considérer que l'usage du tabac est très élevé ; que l'absorption de boisson alcoolisées est également répandue ; que la confrontation avec de graves problèmes familiaux est loin d'être étrangère aux jeunes (...). »

Le croisement de cette information avec la localité, avec le statut des jeunes, avec la situation socioprofessionnelle des parents permet ensuite d'approfondir l'analyse.

● *La construction d'échelles d'attitudes et d'indices (illustration : recherche sur l'égalité hommes-femmes. Étude auprès des décideurs.)* Demander à un échantillon de responsables, quels qu'ils soient, s'il sont favorables ou non à l'égalité professionnelle entre hommes et femmes eût été ridicule ! Leur demander s'ils sont favorables à un accroissement, dans leur milieu, du rôle des femmes l'est tout autant. C'est le cas typique où la question directe est inapplicable. Comment dès lors mesurer les attitudes en cette matière « idéologiquement chargée » avec un maximum de validité ? Telle est la question à résoudre.

Nous avons opté pour la construction et l'utilisation de différentes « échelles d'attitudes » du type échelles de Likert : une première échelle unidimensionnelle portant sur l'appréciation d'une situation donnée en matière d'émancipation ; une seconde portant sur la dimension « changement souhaité ». Notons qu'un des principes de ce type d'échelle est sa nécessaire unidimensionnalité, sinon on ne sait pas exactement quelle est l'attitude mesurée.

Pour chacune de ces échelles, nous avons imaginé, repéré et sélectionné un nombre relativement élevé d'indicateurs: Les réponses sont ensuite pondérées selon le degré d'accord et en maîtrisant évidemment le sens, positif ou négatif, par rapport à la dimension considérée. Par simple sommation des scores et regroupements ultérieurs, les échelles sont ensuite reconstruites et les groupes constitués en fonction des moyennes et écarts-types des distributions obtenues.

Concrètement, deux échelles ont été construites selon cette méthode : une première échelle mesurant une attitude de satisfaction/insatisfaction vis-à-vis de la situation actuelle, une seconde échelle mesurant les souhaits de changement/*statu quo*.

— *L'échelle de satisfaction*. Comme signalé plus haut, l'objectif de ce type de questions consiste principalement à fournir la base permettant de construire un indice intégré, ici un indice de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard d'une situation existante. Il est néanmoins intéressant, à titre indicatif, de présenter les fréquences univariées obtenues sur chaque proposition.

Les réponses possibles sont « Tout à fait d'accord avec la proposition », « Plus ou moins d'accord » et « Pas d'accord du tout » :

	Tout à fait d'accord	+/-	Pas d'accord
Les femmes qui occupent des postes de décision sont de plus en plus nombreuses	56,2	36,0	7,8
Aujourd'hui, tous les emplois sont aussi accessibles aux femmes qu'aux hommes	8,5	33,8	57,7
Les femmes occupent beaucoup de postes à responsabilité dans le secteur culturel et celui de l'opinion	21,6	57,4	20,9
Le pouvoir des femmes s'est accru durant la dernière décennie	72,7	23,3	4,0
L'égalité homme/femme est réalisée dans les faits	6,5	33,3	60,2
L'activité professionnelle des femmes ne pose plus de problèmes	5,8	25,6	68,6
En politique, les femmes ont trouvé la place qui leur revient	3,9	22,4	73,7
Il est quand même naturel que les femmes s'occupent plus que les hommes de la vie à la maison	23,3	29,8	47,0
Si une femme veut faire de la politique, rien ne l'en empêche	26,3	35,3	38,4
Dans votre milieu, le malaise n'existe pas	27,2	45,2	27,6
Dans les affaires, il y a beaucoup de femmes qui ont un haut niveau de responsabilité	7,7	33,1	59,2

	Tout à fait d'accord	+/-	Pas d'accord
C'est un débat dépassé et il n'y a plus grand chose à modifier	5,5	19,7	74,8
Actuellement les femmes qui restent à la maison sont plus heureuses que celles qui travaillent	11,0	28,0	61,0
Il y a d'autres problèmes bien plus importants	25,4	42,8	31,9

Après avoir pondéré chaque réponse donnée par chaque individu sur chacune de ces propositions, il nous a donc été possible de construire un indice intégré en quatre positions. Statistiquement, nous l'avons construit à partir de la moyenne (31,26) et sur base de l'écart-type (4,83). On obtient de la sorte un reclassement des individus en une échelle de satisfaction :

Satisfaction forte	15,9 %
Satisfaction modérée	30,5 %
Insatisfaction modérée	41,6 %
Insatisfaction forte *	12,0 %

Un intérêt complémentaire de cette procédure consiste à corrélérer cette nouvelle variable intégrée avec les variables éventuellement indépendantes (potentiellement explicatives). Par exemple, dans le tableau qui suit, le sexe, le secteur d'activité par exemple.

	Satisfaction forte	Satisfaction modérée	Insatisfaction modérée	Insatisfaction forte
Hommes	21,1	32,6	37,8	8,5
Femmes	3,9	27,0	50,3	18,8
Privé	14,9	38,3	39,6	7,3
Politique	24,1	20,4	44,4	11,1
Administration	4,4	38,8	30,6	6,1
Social	6,9	21,7	53,2	18,2
Culturel	0,0	19,3	51,6	29,1

— *L'échelle de changement.* Avant d'exposer les résultats de l'indice intégré, passons en revue les réponses obtenues aux différents items séparés :

	Tout à fait d'accord	+/-	Pas d'accord
Il serait grand temps que les femmes interviennent plus dans la vie politique	55,1	36,5	8,3
Plus de femmes dans la vie professionnelle serait souhaitable	47,5	42,5	10,0

	Tout à fait d'accord	+/-	Pas d'accord
Il faut que les femmes poursuivent et développent leur action d'émancipation	56,7	36,9	6,4
Il serait bénéfique pour les entreprises d'avoir plus de femmes à des postes de décision	46,4	41,5	12,0
Les femmes étant majoritaires dans la population, il serait logique qu'elles le soient également dans les métiers qui influencent l'opinion	35,6	38,2	26,3
Le chemin à parcourir est encore plus long que celui déjà parcouru	18,1	44,1	37,8
La Belgique aurait grand besoin d'une femme Premier ministre	9,5	45,1	45,4
Dans les métiers de l'opinion (journalisme, culture), il faudrait imposer la parité	24,8	32,1	43,2
Dans les entreprises, il faut engager systématiquement plus de femmes à des postes de direction	23,5	37,5	39,1

En suivant la même méthode (pondération, regroupement et reclassement de tous les individus : moyenne 18,88 et écart-type 4,00) on obtient une typologie à 4 niveaux :

<i>Statu quo</i> fort	19,9 %
<i>Statu quo</i> modéré	36,7 %
Changement modéré	29,9 %
Changement fort	13,5 %

L'ensemble des positions « *statu quo* » l'emporte (56,6 %) sur l'ensemble des positions de changement (43,4 %). Une fois encore, il a été possible de corrélérer les différentes catégories d'attitudes avec les facteurs éventuellement explicatifs.

Notons enfin que la visualisation graphique des données présente un indéniable intérêt non seulement pour faciliter la lecture, mais également parce qu'elle permet fréquemment de mettre en lumière certains phénomènes pas toujours apparents dans les tableaux.

● *Analyse socio-économique du secteur camping*. Commanditée par le ministre de l'Exécutif de la Communauté française ayant le tourisme dans ses attributions, cette étude menée par Sonecom en étroite collaboration avec D. Bodson, docteur en sociologie et spécialiste du secteur du tourisme à l'Université catholique de Louvain, avait pour objectif de mesurer l'importance économique d'un secteur jusqu'à présent peu connu de ce point de vue, à savoir le secteur du camping en Communauté française de Belgique.

Une connaissance préalable du secteur laissait apparaître le fait qu'en plus de la rentabilité du secteur *stricto sensu* (la location d'espace), les campings induisent, tant en termes d'emplois qu'en termes de chiffres d'affaires et d'investissements, une productivité indirecte totalement ignorée dans les statistiques économiques officielles. On pense aux nombreuses activités récréatives, sportives, logistiques ou de restauration présentes dans le périmètre des 490 campings présents en Communauté

française. Tel était le but de cette mission d'étude : mesurer précisément l'impact socio-économique du secteur, aussi bien direct qu'indirect.

Une difficulté provenait du fait qu'un certain nombre de ces activités « annexes » ne sont pas gérées directement par les propriétaires des campings mais dirigées par d'autres sociétés ou des indépendants. De ce fait, le propriétaire du camping n'est pas informé des renseignements économiques de ces activités annexes pourtant indispensables par rapport à l'objectif de l'étude. Partant de ces quelques considérations, nous avons pris un certain nombre de décisions que nous exposons brièvement à présent.

La première concerne la formulation des questions et la seconde les modalités de la récolte. Le *questionnaire* finalement construit et appliqué a résulté d'un long processus de réflexion au cours duquel de nombreux projets successifs furent présentés à des témoins-privilegiés, des personnes-ressources connaissant parfaitement le champ d'intervention ; ils furent également soumis en *pré-test* à des directeurs de campings.

De modifications en remaniements, nous avons abouti à un questionnaire de type « formulaire d'allure économique-administrative » comportant une succession de cases que les personnes interrogées (les directeurs de tous les campings ainsi que les gérants de toutes les activités annexes précédemment décrites) pouvaient successivement et logiquement remplir en se basant si nécessaire sur les documents comptables de leur entreprise : chiffres d'affaires en 1989, en 1990, investissements, personnes employées...

Par sa forme et sa conception, ce formulaire est original par rapport aux questionnaires généralement utilisés dans la mesure de comportements et d'opinions : cases prévues pour sommer des données, cases prévues pour effectuer des pourcentages, etc. Conçu de la sorte, il a permis un ensemble de traitements tout à fait efficaces répondant à l'objectif initial : comptages, constitutions de classes, sélections de variables, mesures de tendance centrale et de dispersion. Sans fournir ici les résultats chiffrés auxquels l'étude aboutit, il peut être intéressant de citer un certain nombre de données ainsi mises en évidence :

- Le nombre de terrains et le nombre d'emplacements par provinces.
- Les répartitions des campings par provinces et par classes de tarifs.
- Les nombres moyens de nuitées par classes d'emplacements.
- Les activités annexes selon les classes de superficie.
- L'emploi permanent et saisonnier par province.
- Le descriptif des investissements.
- Les chiffres d'affaires liés à la location des emplacements.

Par cet exemple, on voit très clairement l'enquête quantitative remplir son rôle strict d'*instrument de mesure*, (« *Mesure. Action d'évaluer une grandeur d'après son rapport avec une grandeur de même espèce prise comme unité et comme référence.* », dictionnaire Larousse).

En ce qui concerne la *récolte des informations*, ainsi qu'il apparaît dans les lignes qui précèdent, il était préférable de travailler sur la base non pas d'un échantillon, mais sur celle de l'ensemble de la population concernée, à savoir tous les directeurs de campings. Ajoutons que c'est le type même de récolte dans laquelle il est souhaitable de prendre des rendez-vous préalables aux visites et, surtout, de transmettre une *lettre de motivation* et d'explication, insistant par la même occasion sur le caractère confidentiel des observations. Dans ce cas, la lettre préalable était signée du ministre et eut un impact extrêmement positif sur la récolte.

● *Le choix sociologique d'un Institut de l'enseignement secondaire.* Une des hypothèses abordées dans le mémoire de B. Baçkès était formulée comme suit : «La structure de la population parentale de l'école se situe à un niveau socialement supérieur comparée à la structure de la population de la zone de recrutement de l'école.» Ayant relevé les informations par un questionnaire auprès des parents des élèves d'un institut d'enseignement secondaire, les diverses phases du traitement informatique évoquées ci-dessus ont été suivies. Elles ont, dans un premier temps, permis de présenter, variable par variable, les fréquences obtenues (diplômes des parents, revenus, situations socioprofessionnelles). La comparaison de ces résultats avec les données recueillies par ailleurs au niveau de la population globale a déjà fourni de précieux renseignements, notamment en confirmant l'hypothèse reprise ci-dessus.

L'originalité de cette recherche fut la construction progressive de différents «idéaux-types» constitués à deux niveaux : le niveau socioprofessionnel des parents et le niveau d'instruction. Au-delà des apports issus des tableaux croisés (croisements simples de deux variables), des groupes ont en effet été construits par «proximité». Très concrètement, on constitua trois groupes de statut socioprofessionnel composés de situations semblables ou proches des deux parents et trois groupes au niveau des études réalisées (proximité de diplôme des deux parents). Ce type de choix implique de ne pas considérer certains couples en situation intermédiaire pour mettre en exergue les attitudes extrêmes. Ce choix méthodologique permet de découvrir des attitudes fondamentalement différentes d'un idéal-type à l'autre. Par exemple, comme le montre le tableau qui suit, en termes d'attentes vis-à-vis de l'enseignement secondaire selon le type de statut socioprofessionnel du ménage.

Importance de l'appréciation «très important» pour les différents critères selon les couches sociales :

	Idéaux-typiques		
	Inférieur	Moyen	Supérieur
L'enseignement secondaire doit :			
fournir la formation la plus générale	80,8	73,1	86,0
fournir des connaissances spéciales	41,0	46,3	36,0
faire acquérir une bonne méthode de travail	84,8	80,5	92,1
développer l'esprit critique	66,7	61,0	84,0
faire connaître le maximum de matières	72,0	53,7	29,4
former pour accéder à une profession	90,0	83,3	42,9

Ce type d'approche permet de poursuivre la recherche en termes de modèles culturels sous-jacents aux choix d'établissements scolaires. Ainsi que conclut Baçkès, «l'enquête ne montre pas seulement le rapport entre les parents et l'école qu'ils ont choisie, mais révèle aussi des modèles culturels propres aux différentes couches sociales (...); elle exprime leur logique culturelle qui est déterminée par la position de classe occupée dans une réalité économique et sociale existante».

L'enquête quantitative, dans ce cas, ne se limite plus «seulement» à «mesurer» une réalité sociale. L'outil remplit un rôle de construction analytique de type logique. On

recherche le sens, les « systèmes de sens », les modèles culturels préexistants. Certes, l'enquête quantitative par sondage n'est pas le meilleur outil pour étudier finement les « modèles de sens » ainsi que le montre Jean-Pierre Hiernaux dans son article (chap. 5). Néanmoins, elle peut y prétendre, dans une certaine mesure et pour autant que la procédure (type de questions et traitements informatiques globaux) soit préalablement conçue dans ce sens.

● *Les analyses dites globales.* En plus des quelques procédures décrites ci-dessus, bien d'autres modalités de traitement informatique des données existent. Nous ne les développerons pas dans le cadre de cet article et nous nous contenterons ici de les citer tout en renvoyant le lecteur intéressé aux ouvrages de Jacques Antoine (J. Antoine, 1990), de Philippe Cibois (P. Cibois, 1987), de Gilles Ferréol (G. Ferréol, 1994), de Madeleine Grawitz (M. Grawitz, 1990) ou de Sylvie Lidgi (S. Lidgi, 1991). M. Grawitz distingue deux grands groupes d'analyses des données : « méthodes de classification automatique » et « méthode d'analyse factorielle », lesquelles comprennent l'analyse des correspondances et en composantes principales, l'analyse discriminante et l'analyse canonique (M. Grawitz, 1990, p. 1062).

CONCLUSION

De ces diverses considérations théoriques, mais aussi et surtout basées sur une nombreuse expérience pratique, quelques conclusions s'imposent :

— Les résultats de toute enquête quantitative ne peuvent être lus, interprétés, analysés qu'au travers du filtre de la méthode qui a permis de les produire. C'est une exigence épistémologique de base. Si la question avait été formulée autrement, si la récolte des observations s'était opérée à un autre moment ou dans d'autres conditions, les résultats obtenus ne seraient pas identiques !

Il est donc toujours utile d'interpréter les résultats obtenus à travers la méthodologie utilisée. Cela signifie très concrètement que chaque rapport de recherche ou chaque mémoire utilisant cette approche devrait se terminer par une annexe méthodologique permettant à tout lecteur de connaître, précisément, ses conditions de production : en particulier, quelles questions étaient posées, comment a été constitué l'échantillon, quels logiciels ont été employés, comment s'est effectuée la récolte des données et quels sont les taux de réponse, d'indécision et de refus. Le recul épistémologique doit donc toujours être parallèle à l'activité méthodologique (J.-G. Padioleau, 1984).

— L'enquête quantitative « par sondage » ne se suffit pas à elle-même. Le débat entre « quantitativistes » et « qualitativistes » est aujourd'hui dépassé. Tout comme l'enquête par sondage offre un matériau précieux à la réflexion qualitative, de même la plupart des étapes qui la constituent sont et doivent être affinées, peaufinées, enrichies des apports de l'approche qualitative : soit en amont lorsqu'il s'agit de construire échantillons et questionnements, soit en aval lorsqu'il s'agit de lire et d'interpréter les résultats.

— En permanence, il convient de porter un regard attentif sur le statut du matériau récolté. L'observation faite est-elle relative à un comportement traité et analysé comme tel ou bien concerne-t-elle un discours sur un comportement ? Mesure-t-on

réellement une pratique ou plutôt la perception subjective qu'ont les répondants de cette pratique? On l'a vu, cela dépend des cas.

— L'originalité et la spécificité de la méthode résident dans la capacité à mesurer et à quantifier des phénomènes.

— Il importe de ne pas réduire l'utilisation d'une telle méthode au seul objectif d'instrument de mesure. Comme on l'a vu, la technique autorise avec une certaine prudence (corrélation n'est pas causalité), par les traitements appropriés, la recherche des modèles et des systèmes de sens sous-jacents et producteurs de pratiques et d'attitudes.

— Il ne faut ni sous-estimer ni surestimer l'investissement en énergie, en temps ou en budget que cette méthode implique. Les deux écueils existent et si l'on voit fréquemment des étudiants ou des associations s'y lancer sans mesurer le travail qu'elle représente et les connaissances qu'elle suppose, on rencontre également des situations inverses : étudiants ou chercheurs qui s'en « font tout un monde » et qui n'osent s'y aventurer alors que leurs hypothèses la nécessiteraient pourtant.

— L'approche quantitative par sondage comporte des limites et des faiblesses intrinsèques ; elle est cependant intéressante et passionnante pour le chercheur qui l'entreprend parce qu'elle implique, aux différents niveaux de sa réalisation, un subtil et permanent équilibre entre rigueur technique et imagination sociologique ainsi que nous avons tenté de le montrer au cours de ce chapitre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALBARELLO L. (1985), « De la construction théorique de l'échantillon à la réalisation concrète de l'enquête », *Recherches sociologiques*, XVI (1), 1^{er} trim., p. 171-179.
- ALBARELLO L. (1987), *Sondages d'opinion : analyse systémique et effets implicites*, thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Ciaco.
- ANTOINE J. (1990), *Le Sondage, outil de marketing*, Paris, Dunod, 2^e éd.
- ARDILLY P. (1994), *Les Techniques de sondage*, Paris, Technip.
- CHAMPAGNE P. (1990), *Faire l'opinion. Le nouveau jeu politique*, Paris, Minuit.
- CIBOIS P. (1984), *L'Analyse des données en sociologie*, Paris, P.U.F.
- CIBOIS P. (1987), *L'Analyse factorielle*, Paris, P.U.F.
- FERRÉOL G. (sous la direction de) (1994), *Dictionnaire des techniques quantitatives appliquées aux sciences économiques et sociales*, Paris, A. Colin.
- HAINAUT L. (d') (1975), *Concepts et méthodes de la statistique*, Bruxelles, Labor.
- JUSTENS D. (1990), *Statistique pour les décideurs*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université.
- LIDGI S. (1991), *Communication et marketing*, Paris, Eyrolles.
- MASSART-PIÉRARD (sous la direction de) (1993), *La Langue, vecteur d'organisation internationale*, Louvain-la-Neuve, Académia.
- PADOLIEAU J.-G. (sous la direction de) (1981), *L'Opinion publique. Examen critique, nouvelles directions*, Paris/La Haye/New York, Mouton.

- POULAIN M., KESTEMONT M-P., SIMAR L. (1988), *Statistique descriptive*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Université.
- RENARD R. (1985), *Méthodes de la sociologie et sociologie de la méthode*, thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- VESSEREAU A. (1986), *La Statistique*, Paris, P.U.F.
- VOYÉ L. (1985), «Méthodes et imagination sociologique», *Recherches sociologiques*, XVI (2), 2^e trim., p. 187-193.

3 *Situation d'entretien et stratégie de l'interviewer*

Danielle Ruquoy

Le développement des sciences sociales et l'élargissement corrélatif des connaissances ont attiré l'attention sur la complexité de l'action humaine. Dépassant l'étude des faits extérieurs, les chercheurs se sont de plus en plus intéressés à l'individu, à sa façon de voir le monde, à ses intentions, à ses croyances. Pour cette approche en profondeur de l'être humain, l'entretien est devenu un outil primordial. C'est la compréhension riche et nuancée des situations apportée par cette méthode qui explique pour une grande part son attrait.

Utilisé comme unique moyen de collecte de données dans certaines recherches, l'entretien est aussi fréquemment associé à d'autres techniques d'enquête. L'élaboration d'un questionnaire est souvent précédée d'une phase d'entretiens auprès de témoins privilégiés ou auprès de la population enquêtée elle-même. Les chercheurs réalisant des monographies complètent le plus souvent leurs observations par des entretiens. Et plus généralement, l'entretien est présent dans la phase exploratoire de la plupart des recherches. En outre, l'apparition et le développement de nouvelles méthodes d'analyse des données qualitatives ont donné une légitimité plus grande à celles-ci et donc, à l'usage de l'entretien. Son succès ne doit cependant pas dissimuler les difficultés de son application.

Évoquons déjà ce paradoxe qui consiste à interroger un être singulier alors que les sciences sociales s'intéressent au collectif. L'individu est interrogé en tant que représentant d'un groupe social. Ce point de vue doit être constamment présent à l'esprit du chercheur s'il veut éviter le risque de « psychologiser ».

Deuxième écueil : en utilisant l'entretien, on est loin d'une image de la science utilisant des procédés clairement formalisés et identifiables. Par la mise en présence de deux sujets avec leur subjectivité, on ne peut certifier que les informations obtenues seraient identiques dans une autre situation d'interaction. On ne peut assurer non plus une parfaite comparabilité des données du fait que le dispositif de questionnement ne peut être rigoureusement identique. Ces limites n'ont rien de surprenant : comment occulter les dispositions inhérentes à la nature humaine quand on étudie l'être humain lui-même ? Quant à la vérification quantitative, elle n'est guère d'usage car les échantillons « statistiquement représentatifs » seraient trop coûteux, à la fois au niveau de la collecte et à celui de l'analyse. Ni le qualitatif, ni le quantitatif d'ailleurs, ne garantissent une totale objectivité ; ils tendent seulement à assurer une démarche la plus objective possible. Ce n'est guère facile. La technicité d'un schéma expérimental n'est pas davantage une garantie de validité pour les étapes en amont (quel est le problème étudié ? A-t-il un sens au regard de la population concernée ?) que pour celles en aval (quelles conclusions tirer des données chiffrées ?).

Le texte est structuré autour des différentes questions à élucider par celui ou celle qui se décide à mettre en œuvre cette méthodologie. Faut-il choisir l'entretien ou un autre instrument de collecte des données? De quelles informations dispose-t-on grâce à l'entretien? Il est utile de se rappeler que ce qui est dit nous renseigne d'abord sur la pensée de la personne qui parle et secondairement sur la réalité qui fait l'objet du discours. Traiter ce point, c'est parler du statut des données recueillies. En situant ensuite l'expérience des précurseurs de la méthode par entretien, nous dépassons une simple définition de l'instrument pour mettre en évidence l'essentiel de la démarche et en cerner les fondements. Quelle ligne de conduite adopter pour mener un entretien? Les nombreuses observations de situations d'interaction ont permis de décrire le processus d'entretien et de repérer les entraves à la réalisation d'un entretien de « qualité ». Il s'agit de faire en sorte que l'interlocuteur s'exprime le plus librement possible et livre les informations les plus complètes et les plus précises sur le sujet traité. Cela requiert un mode d'action qui n'est pas simple à acquérir. Face aux diverses questions qui se posent — Qui interroger? Comment contacter les personnes à interroger et mener un entretien? —, il n'existe pas de réponses toutes faites mais un ensemble de possibilités qu'il faut bien sûr connaître mais surtout qu'il s'agit d'utiliser à bon escient.

LE CHOIX DE L'ENTRETIEN

Les instruments méthodologiques ne peuvent être choisis indépendamment des références théoriques de la recherche. En effet, la méthode de collecte des données doit être adaptée au type de données recherchées. Voyons dans un premier temps la portée d'un instrument tel que l'entretien.

Définition et usage de l'entretien

L'utilisation de l'entretien présuppose que le chercheur ne dispose pas de données « déjà là » mais doit les construire. Il est inutile de procéder par entretien pour cerner quelle part de la population utilise l'informatique et dans quel but, si ces renseignements sont disponibles au niveau des statistiques officielles. Dans ce cas, c'est la recherche documentaire qui est la méthode adéquate (voir le texte de P. de Saint-Georges, chap. 1).

Après avoir vérifié la nécessité de « construire ses données », il faut être au clair sur l'apport spécifique de l'entretien et les conditions requises à sa mise en œuvre comparativement à d'autres techniques telles que l'observation ou le questionnaire. Choisir l'entretien, c'est opter pour certaines conditions méthodologiques :

— *un rapport verbal entre le chercheur et la personne interrogée* : ce rapport peut être direct (face à face) ou indirect (par téléphone, par exemple) ;

— *un entretien provoqué par le chercheur* : en cela, la situation d'entretien comporte une part d'artificialité, se différenciant du mode habituel de communication que cherchent à préserver ceux qui font de l'observation directe en s'intégrant dans la population étudiée ;

— *un entretien à des fins de recherche* : ce qui distingue de l'entretien thérapeutique ou de l'entretien d'aide où l'objectif est d'amener celui qui s'exprime à résoudre son problème ;

— *un entretien basé sur l'utilisation d'un guide d'entretien* afin de mettre l'interviewé(e) en condition de s'exprimer en suivant le cheminement de sa pensée ; la méthode par questionnaire, par contre, suppose que le chercheur connaisse déjà la façon dont la question traitée est appréhendée par le public visé pour ne pas poser des questions inopérantes ;

— *un entretien dans une perspective intensive*, où il s'agit davantage de connaître en profondeur les réactions de la personne et de déceler des processus (par exemple, les différentes étapes qui conduisent à la marginalisation). Une étude extensive, portant sur un grand nombre d'individus et destinée à mesurer des fréquences, est irréalisable par entretien.

La différenciation des entretiens selon le degré de liberté

Les entretiens peuvent être classés sur un continuum : à un pôle, l'interviewer favorise l'expression la plus libre chez son interlocuteur en intervenant le moins possible et, à l'autre pôle, c'est l'interviewer qui structure l'entretien à partir d'un objet d'étude strictement défini.

En nous centrant sur l'*entretien semi-directif*, nous nous situons à un niveau intermédiaire en répondant à deux exigences qui peuvent apparaître contradictoires. D'une part, il s'agit de permettre à l'interviewé de structurer lui-même sa pensée autour de l'objet envisagé. D'où l'aspect partiellement « non directif ». Mais, d'autre part, la définition de l'objet d'étude élimine du champ d'intérêt diverses considérations auxquelles l'interviewé se laisse tout naturellement entraîner au gré de sa pensée et requiert l'approfondissement de points qu'il n'aurait pas explicités lui-même. D'où, cette fois, l'aspect partiellement « directif » des interventions de l'interviewer.

Cette perspective nous permet de distinguer l'entretien semi-directif de trois autres modalités d'entretien :

— l'*entretien directif* mené sur base d'un questionnaire. Dans ce contexte, les questions sont standardisées (identiques pour toutes les personnes interrogées), l'ordre des questions est préétabli, et il s'agit de questions fermées ou de questions ouvertes mais dont les réponses attendues sont courtes ;

— le *récit de vie* (voir la contribution de F. Digneffe, chap. 6) qui mêle approche biographique (la référence à différentes séquences temporelles de la vie de l'individu) et thématique (en rapport avec l'objet d'étude, par exemple l'image de la retraite) ;

— l'*entretien non directif* qui est articulé uniquement sur un thème général qu'il s'agit de faire explorer par l'interviewé.

LE STATUT DES DONNÉES RECUEILLIES

En mettant en garde contre « l'illusion de la transparence » qui consiste à croire que l'individu connaît les tenants et aboutissants de son action, P. Bourdieu (P. Bourdieu *et alii*, 1968) attire l'attention sur la distinction entre le niveau des représentations et celui

des relations objectives. Ce que les gens disent de leurs pratiques n'est pas suffisant pour déceler les logiques qui les sous-tendent. Autrement dit, si le but est de comprendre des pratiques, il faut cerner comment les acteurs les organisent subjectivement et les valorisent mais il faut également tenir compte de rapports sociaux qui ont des effets indépendants de la conscience des acteurs. Si l'entretien permet d'accéder aux représentations des sujets (qu'il s'agisse d'opinions, d'aspirations ou de perceptions), il ne renseigne qu'imparfaitement sur leurs pratiques.

Les recherches portant sur les pratiques

L'étude qui a pour objet de mettre en rapport la structure des dépenses familiales avec le montant des revenus ou celle qui vise à saisir le mode de décision d'une organisation s'attache à des fonctionnements objectifs, dont tous les aspects sont inégalement appréhendés par les acteurs. Si l'on prend le cas des modes de décision dans une organisation, il est clair que toute une part du jeu social est voilé et donc hors de la conscience des acteurs. Le chercheur peut reconstituer un scénario plausible, comme le fait un détective à partir d'indices rassemblés en ordre dispersé qu'il essaie de réorganiser dans une certaine cohérence.

Une situation est décrite à travers les jugements de valeur du locuteur et relativement à la place qu'il occupe. Cette tendance est d'autant plus prégnante que le thème abordé est connoté affectivement. Lors de la recherche-action « Malaise à l'école » (R. Quivy *et alii*, 1989), on a pu constater à quel point la notion d'indiscipline était une notion floue dans laquelle chacun rangeait des comportements très différents. Les enseignants dénonçaient des faits différents de ceux décrits par les surveillants-éducateurs, et le personnel administratif de son côté évoquait d'autres situations encore. Pour les recherches sur les pratiques, le chercheur doit donc mettre en œuvre des procédés qui lui permettent de vérifier les dires de l'interviewé : comparer les réponses de différents interviewés, mettre en regard les informations orales et celles provenant de documents, etc.

Dans ce contexte, l'interview ne peut être considéré comme le seul et le meilleur instrument. L'observation et l'étude de documents constituent des entrées privilégiées mais qui ne sont pas toujours utilisables pour diverses raisons : on ne dispose pas de documents officiels fiables, l'observation serait trop coûteuse... Ce qui veut dire, en d'autres termes, que l'interview livre des informations certes partielles mais que l'on retient parce qu'étant les plus accessibles.

Les recherches portant sur les représentations

L'interview est, par contre, l'instrument le plus adéquat pour cerner les systèmes de représentations, de valeurs, de normes véhiculés par un individu.

Ces schèmes culturels peuvent être appréhendés à différents niveaux de profondeur, soit du fait du type de lecture du discours, soit du fait des contenus énoncés par le locuteur. Pour éclairer l'approche, référons-nous à la distinction proposée par B. Wynants entre d'une part, les niveaux manifestes et latents des discours et, d'autre part, les niveaux non conscient et conscient. « Le sens *manifeste* désigne le sens perçu par une simple lecture tandis que le sens *latent* renvoie à une compréhension obtenue au terme d'un travail systématique sur le texte. » (B. Wynants, 1990,

p. 168.) Cette première distinction relève du lecteur tandis que la seconde dépend du locuteur. Le contenu *conscient* est celui que le locuteur connaît, le contenu *inconscient* désigne les contenus qui lui échappent. La communication parfaite alliant une conscience optimale chez le locuteur et une grande clairvoyance chez le récepteur existe sans doute peu. Il arrive plus souvent que le locuteur méconnaisse une partie de ses propres représentations mais que le récepteur puisse les appréhender par un examen attentif. Par exemple, l'emploi fréquent de formes passives peut être interprété comme une façon de voir le social régi par des événements extérieurs peu maîtrisables. Ainsi certaines représentations, tout en étant méconnues par le locuteur, peuvent-elles être décelées par le récepteur.

Les représentations non conscientes (au sens où cela vient d'être défini) existent à l'état virtuel et apparaîtront plus clairement à la conscience du locuteur dans certaines circonstances. Dans une étude sur les attitudes politiques, G. Michelat explique que « dans l'entretien d'une ouvrière bretonne, c'est le fait d'avoir un enfant handicapé qui est le point de départ et le révélateur de tout un système de représentation et de valorisation concernant la religion et le politique, caractéristique d'une sous-culture » (G. Michelat, 1975, p. 235). Ainsi, on a souvent constaté que les interviews d'individus ayant des trajectoires sociales ou culturelles hétérogènes (ayant connu des contextes de vie très différents) sont riches en contenu. Les praticiens de l'analyse institutionnelle, comme G. Lapassade et R. Lourau, utilisaient la technique de l'analyseur — événement critique, perturbateur — pour favoriser l'expression de schèmes culturels qui sont opérants mais restent latents dans les situations de vie courante. Le succès des entretiens qui visent à saisir des contenus profondément intériorisés dépend de la capacité qu'a le locuteur à explorer et communiquer ses propres pensées, de l'aptitude dont fait preuve l'interviewer pour favoriser un niveau d'expression satisfaisant et de sa capacité à décoder ce que dit son interlocuteur pour en déduire les questions les plus adéquates à poser. On voit que la conduite d'un entretien nécessite plus que le simple usage de techniques.

Indépendamment de la situation même d'entretien et des influences réciproques entre interlocuteurs, nous voyons que tout discours doit être considéré pour ce qu'il est : comme moyen d'appréhender des pratiques, il donne une image du réel correspondant à la perception sélective qu'en a le locuteur, et dans la saisie des représentations, il est lié au degré d'expression du locuteur et aux capacités qu'a l'interviewer de faire parler son interlocuteur de telle sorte qu'il exprime avec le maximum d'exactitude ce qu'il pense réellement.

LES FONDEMENTS DE LA MÉTHODE

On peut parler de méthodologie de l'entretien dans la mesure où la pratique de l'entretien tout en se développant est devenue elle-même un objet d'investigation. Comme nouvel instrument d'observation, l'entretien devait se situer par rapport au modèle scientifique importé des sciences exactes. Les premières recherches empiriques utilisant l'entretien ont pu montrer à quel point les informations ainsi récoltées avaient permis l'exploration de nouvelles facettes du « social ».

Le contexte d'apparition de l'entretien

Le courant des «biographies orales», dont le philosophe et historien allemand W. Dilthey (1833-1911) a été le précurseur, a marqué un pas décisif dans l'utilisation de l'entretien. Mettant en évidence la spécificité des «sciences humaines» par rapport aux «sciences naturelles», W. Dilthey affirma que le social ne pouvait être appréhendé que par une approche compréhensive : il s'agissait de déchiffrer le sens que l'être humain donne à son action. Son approche a inspiré la méthode des «histoires de vie» (voir chap. 6). Un deuxième courant, situé également dans une perspective interdisciplinaire (histoire, philosophie, sociologie), est celui de l'École de Francfort. Le thème de l'autorité (T. Adorno), exemplatif de ce courant, a permis de traiter de l'intériorisation au plan individuel de normes sociales. L'entretien y trouve tout son sens dans la mesure où il s'agit de déceler dans les discours non seulement des opinions, mais surtout des traits de personnalité dont les porteurs ne sont pas nécessairement conscients.

Il faut également relever divers courants théoriques en sociologie : la sociologie compréhensive (A. Schütz), l'interactionnisme (E. Goffman) qui privilégie les situations d'entretien les moins en rupture par rapport au quotidien (les «conversations naturelles»), et d'autres encore. L'importance qu'accordent ces courants théoriques aux perceptions subjectives que l'acteur a de lui-même, de sa relation à l'autre et à l'environnement montre que leurs préoccupations ne sont pas étrangères à celles du chercheur qui utilise l'entretien. Les travaux de l'École de Chicago témoignent également de cette volonté de ne pas isoler l'individu, comme le ferait une enquête de type statistique par questionnaire, mais au contraire de le rencontrer dans son cadre de vie.

Retenons de cette courte mise en perspective (pour de plus amples développements, voir J. Palmade, 1988, p. 14-27 et A. Blanchet et A. Gotman, 1992, p. 9-17), l'étroite interconnexion qui existe entre le choix d'une méthode d'entretien et les conceptions théoriques des auteurs.

Rogers et la «non-directivité»

L'entretien semi-directif s'est développé comme méthodologie grâce à de nouvelles conceptions émanant d'un autre champ scientifique, celui de la psychosociologie.

● *L'entretien thérapeutique.* C'est Carl Rogers qui, dans les années cinquante, jeta les bases de l'entretien non directif en psychothérapie. Selon lui, la thérapie a pour but d'aider le sujet à s'exprimer et à se libérer des entraves qui l'empêchent d'accéder à sa propre vérité. Le thérapeute n'est là que comme révélateur, il reformule ce qui est dit, exprime ce qu'il perçoit.

L'expression «non directif» fut peu utilisée par C. Rogers. Celui-ci préférait la notion de «thérapie centrée sur le client». Étant purement négatif, le terme «non directif» fait croire à la passivité et même au laisser-faire du thérapeute alors que l'écoute confiante et la compréhension de type «empathique» supposent une action intense sur soi et sur son interlocuteur (M. Pagès, 1970). D'une part, le thérapeute doit se connaître, être lucide sur lui-même sinon il sera incapable de percevoir chez l'autre des sentiments qu'il refuse de percevoir en lui-même. Cette capacité n'est acquise qu'au prix d'un travail important sur soi-même. D'autre part, le thérapeute agit sur son interlocuteur. Il le valorise tel qu'il est. Selon la théorie roggérienne, c'est en acceptant ses limites que, par une sorte d'inversion du mouvement, l'individu découvre ses

LA NON-DIRECTIVITÉ

« Nous parlerons d'*activités structurantes* lorsque l'on participe directement à l'édification des structures mentales de l'interlocuteur, que l'on se substitue à lui pour structurer son champ d'expérience en y distinguant des objets, des événements significatifs, des valeurs, des objectifs, des méthodes: "Avez-vous examiné ce problème?", "Je crois que vous poursuivez tel but". Nous serons en face d'*activités informantes* toutes les fois qu'elles seront orientées vers l'information du sujet sur sa propre activité structurante: "Il semble que vous posiez ce problème". » Cependant, cette distinction est encore insuffisante, selon M. Pagès, pour définir la non-directivité. Celle-ci a davantage trait aux attitudes du thérapeute. Adopter une attitude «compréhensive», c'est faire comprendre à son client que c'est celui-ci qui sait ce qui se passe en lui (M. Pagès, 1970, p. 41).

potentialités de développement (*ibid.*, p. 69). L'action du thérapeute serait directive s'il indiquait à son patient la voie du changement. Il ne dirige pas sa pensée mais lui révèle ce qu'il est en train d'exprimer; il lui permet de reconnaître la volonté de changement dont il est porteur. Voyons à ce propos ce que dit M. Pagès (voir encadré ci-dessus).

Le thérapeute est donc là pour révéler un sens, un déchiffrement que le client détient déjà. Le thérapeute n'est pas détenteur d'une vérité, il facilite la découverte par le client de valeurs qui le mobilisent, d'objectifs qu'il poursuit. Il aide son client à clarifier et à approfondir la conscience qu'il a de lui-même et de son devenir. Si l'intervention du thérapeute est malgré tout nécessaire, c'est parce que cette découverte est rendue difficile «en raison des mécanismes de défense qui s'insèrent entre le sujet et son expérience» (M. Pagès, 1970, p. 44).

● *La «non-directivité» dans l'entretien de recherche.* Dans l'entretien thérapeutique, le client est mis en situation de découvrir «sa propre vérité». Le seul savoir valorisé est celui qui est maîtrisé par le client et donc élaboré avec lui. C'est en tout cas la modification du champ de conscience de la personne qui va l'entraîner à modifier sa pratique. On voit l'importance de la visée de transformation personnelle. L'enjeu dans l'entretien de recherche n'est pas une visée de changement mais de connaissances. Le savoir théorique du chercheur est en arrière-fond de la pratique de l'entretien, il délimite le champ de recherche, balise l'exploration ou énonce des hypothèses. Cependant, le chercheur ne doit pas utiliser avec son interlocuteur le même vocabulaire que celui qu'il utilise pour définir son cadre de recherche. Cela paraît évident. Mais pratiquement on est souvent surpris de l'écart qui existe entre les questions de recherche et celles du sens commun. Donc, il ne faut pas négliger l'opération qui consiste à traduire ses préoccupations en des indicateurs concrets et compréhensibles par son interlocuteur.

En psychothérapie, c'est le client qui a l'initiative de l'entretien. Dans le cadre d'une étude, c'est le chercheur qui provoque l'entretien. Il demande à son interlocuteur des informations utiles pour des objectifs établis le plus souvent indépendamment de la personne interrogée. Le demandeur n'est plus le client. L'analyste ne peut plus se baser sur la demande pour mener l'analyse. L'orientation de recherche est introduite de manière directive et ce sont les réponses aux questions

introductives qui serviront de point de référence pour la conduite du reste de l'entretien (C. Rogers, 1945). C'est ainsi que le terme de «non-directivité» est moins utilisé que le terme «semi-directivité» dans le contexte de recherche.

● *Les limites de l'attitude non directive.* Liliane Kandel (L. Kandel, 1972) prend appui sur les expériences de C.B. Truax (C.B. Truax, 1966) pour avancer l'idée que l'apparente «non-directivité» cache de subtils mécanismes d'influence.

Les observations effectuées sur les entretiens thérapeutiques tendraient à montrer qu'en fait les thérapeutes encouragent ou dissuadent l'expression de certains souvenirs, de certains affects. Ainsi, dans son étude sur les entretiens menés par C. Rogers, C.B. Truax montre que «C. Rogers privilégie de façon tout à fait systématique chez le sujet la clarté de l'expression, les indices d'une bonne compréhension de soi-même et surtout les effets d'acculturation (c'est-à-dire le fait que le patient s'exprime dans la même langue et adopte le même cadre de référence que le psychothérapeute). Inversement, C. Rogers se garde bien de renforcer les conduites telles que, par exemple, les blocages, l'expression de l'anxiété, les sentiments négatifs à l'égard du médecin ou de la situation» (C.B. Truax, 1966, cité par L. Kandel, p. 31-32). Si les méthodes non directives permettent au sujet de devenir plus autonome, d'être moins rigide, d'acquérir une personnalité plus intégrée et d'adopter un type de vie plus proche de ses idéaux, ce serait pour des raisons qui n'ont rien à voir avec la non-directivité mais bien parce que le thérapeute induit, par ses comportements verbaux ou non verbaux, une manière d'être qu'il valorise (L. Kandel, 1972, p. 32). Ainsi, par exemple, conscient de ses propres sentiments, le thérapeute induirait cette même lucidité sur soi chez son client.

Les hypothèses de C.B. Truax tendent à démontrer que l'entretien doit toujours être analysé comme un processus d'influence. La conduite neutre n'existerait pas : d'une part parce que l'analyste n'est jamais totalement lucide sur lui-même et, de l'autre, parce que le rapport objectif qui existe entre le thérapeute et son client (différence de formation, image de la fonction...) exerce un effet indépendamment de l'action du thérapeute. Ceci nous amène à considérer que, dans la conduite de l'entretien, le but ne peut être d'annuler l'influence : elle est inévitable. Il faut donc tenter de minimiser l'impact des influences possibles mais surtout de pouvoir les déceler et les interpréter comme des éléments faisant partie du rapport social enquêteur/enquêté et, dès lors, susceptibles d'être analysés.

LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENTRETIEN

Nous tentons dans cette partie de déterminer les principes d'action à la base de la conduite d'un entretien. Le rôle de l'interviewer, dans une optique semi-directive, peut être délimité dans ces termes : il suit la ligne de pensée de son interlocuteur tout en veillant à la pertinence des propos vis-à-vis de l'objectif de la recherche, à l'instauration d'un climat de confiance et au contrôle de l'impact des conditions sociales de l'interaction sur l'entretien. Ce type de démarche relève plus de l'art que des techniques, comme le souligne M. Grawitz (M. Grawitz, 1990, p. 761-762).

L'ENTRETIEN EST PLUS UN ART QU'UNE TECHNIQUE

« L'entretien présente un type de communication assez particulier. Il est suscité, voulu d'un côté, plus ou moins accepté ou subi de l'autre. Il a un but précis et met en présence des individus qui en général ne se connaissent pas. Il repose sur l'idée que pour savoir ce que pensent les gens, il suffit de le leur demander.

Mais la communication est un élément banal de notre vie. Notre existence est tissée de communications plus ou moins fragmentaires, plus ou moins réussies. Aussi, chacun a-t-il déjà ses habitudes, ses attitudes face à ses semblables : circuits de fuite ou de repli, suivant qu'il se sent plus ou moins vulnérable, ou croit le voisin plus ou moins redoutable. Chacun élabore ainsi, pour vivre, un système plus ou moins conscient de protection contre ce qui vient des autres, les risques d'influence, de curiosité ou d'attachement. Bref, un véritable camouflage transforme nos rapports avec nos semblables en dialogues de sourds.

Nous avons aussi nos habitudes de « tri », nous interprétons ce que nous entendons par rapport à nos cadres de pensée, nous évaluons les paroles prononcées, en fonction de l'image que nous nous faisons de celui qui les prononce. Rogers prétend que c'est notre tendance à juger, évaluer, notre habitude d'approuver ou désapprouver l'interlocuteur qui constituent la barrière la plus forte de la communication. Plus un individu est impliqué dans ses croyances et sentiments, plus ses communications sont difficiles avec les autres; on aboutit le plus souvent à deux idées, deux sentiments, deux jugements qui se croisent sans jamais se rencontrer dans l'espace psychologique.

Ces blocages, habituels dans l'existence quotidienne, doivent disparaître le plus possible pendant le temps privilégié de l'entretien. Autrement dit, [celui-ci] doit établir un processus de communication, dans lequel les éléments qui habituellement tendent à le freiner ou le dévier, sont éliminés ou réduits. C'est à l'enquêteur d'y parvenir.

On imagine le plus souvent l'interview, soit sous un aspect purement technique : moyen d'obtenir des informations, soit sous un aspect banal et journalistique : habileté à faire parler un personnage. Or l'entretien, même le plus superficiel, est infiniment complexe. Sans doute existe-t-il une technique de l'entretien, mais beaucoup *plus qu'une technique, c'est un art*. C'est pourquoi on ne saurait définir l'interview, en disant simplement que c'est un moyen par lequel M. X., enquêteur, va obtenir des renseignements de M. Y., enquêté. L'interview constitue un processus d'interactions entre X et Y et si les informations vont de Y vers X, la valeur de la communication, elle, dépendra de X autant, sinon plus que d'Y.»

Pour s'assurer de la pertinence et de la qualité des données, l'interviewer doit diriger son attention sur trois aspects de l'interaction : le *thème de l'entretien* ou l'objet d'étude, le *contexte interpersonnel* et les *conditions sociales de l'interaction*.

L'orientation de l'entretien en fonction de l'objet d'étude

La première question à élucider avant de se lancer dans la collecte des données est de savoir dans quel but l'enquête est menée. Dans le cadre d'une recherche de type

scientifique, ce sont l'objet d'étude et les hypothèses qui orientent le questionnement à travers un guide d'entretien.

● *Comment définir l'objet d'étude?* Quand on se lance dans une recherche de type scientifique, on n'énonce pas un problème dans les termes du langage de tous les jours mais dans les termes propres à une discipline. En effet, un phénomène ne peut être considéré en soi comme appartenant à une discipline. Ce n'est pas le sujet concret qui définit celle-ci mais le point de vue adopté. Des sujets aussi divers que le chômage, l'endettement, le divorce mettent en jeu des mécanismes à la fois économiques, sociologiques, psychologiques, politiques. Ce qui caractérise une discipline, ce sont des modes de questionnement et de raisonnement, un vocabulaire, des univers théoriques. En s'aidant de ce qui a été écrit dans une discipline, on peut espérer trouver les ressources utiles pour mieux comprendre le phénomène étudié, sortir des évidences et des lieux communs. Dès la formulation des premières questions, la pensée s'organise et dispose déjà d'un fond interprétatif. Dans cette phase, il faut explorer ce dont on dispose comme références et clarifier au maximum ses centres d'intérêt sous peine de les laisser à un niveau latent et non contrôlable. Parmi les multiples façons d'appréhender le réel, il s'agit de sélectionner clairement l'approche que l'on veut privilégier. Ces opérations peuvent être menées de deux manières : soit on part du particulier vers le général (le théorique), c'est l'induction ; soit l'inverse, c'est la déduction.

La démarche *déductive* est une élaboration en chambre, construite à partir des résultats des recherches antérieures. Souhaite-t-on, par exemple, aborder l'étude du problème de l'indiscipline du point de vue de l'expression de conflits entre des sous-cultures (celle des jeunes, celle de l'univers scolaire...), comme la conséquence des rapports sociaux établis dans un contexte organisationnel donné, comme le résultat de changements globaux affectant la place de l'école par rapport à d'autres sous-systèmes sociaux...?

La démarche *inductive* part de l'observation du terrain ; elle peut ouvrir vers des pistes de recherche plus originales. A la base de la démarche inductive, « on trouve une recherche exploratoire, phase ouverte dans laquelle le chercheur se situe comme un véritable explorateur, dans laquelle il se familiarise avec une situation ou un phénomène, tente de les décrire et de les analyser. Dans cette phase ouverte, le chercheur fait émerger grâce au raisonnement inductif et souvent aussi grâce à de nombreux facteurs inconscients ou occasionnels, une hypothèse parmi plusieurs alternatives, cohérente avec le corps de connaissances antérieures bien établies » (J.-M. De Ketele, X. Roegiers, 1991, p. 86). Cette ou ces hypothèses sont susceptibles de réaménagement en cours de recherche et tout particulièrement si la recherche est conçue comme une succession de plusieurs séquences où une vérification amène une nouvelle exploration (voir chap. 4). Si la connaissance du terrain suscite des hypothèses, il ne faut pas oublier de tirer parti des lectures qui ont été faites, de rencontrer des témoins privilégiés ou des experts, d'utiliser des techniques de créativité pour explorer de nouvelles dimensions du problème.

● *Quelle importance accorder aux préalables théoriques avant de se lancer dans la réalisation d'entretiens?* On n'insistera probablement jamais assez sur la nécessité de disposer de repères théoriques avant de se lancer à la recherche de données. Surgit alors la question de savoir jusqu'où pousser cette investigation théorique préalable. Dans quelle mesure lors de la collecte d'informations le chercheur doit-il déjà se livrer à des tentatives d'explication? S'interroge-t-il sur les données qu'il recueille

pour faire des liens entre des éléments, cerner des causes, des effets ou bien réserve-t-il ces approches interprétatives pour la phase de traitement des données?

Nous savons déjà qu'une recherche comporte dès le départ une posture interprétative. Nous ne nous demanderons pas dès lors s'il faut interpréter ou non mais «jusqu'à quel point pousser l'interprétation et comment la contrôler?». C'est en ces termes que De Ketele et Roegiers (*ibid.*, p. 158) posent le problème. Quand commence-t-on à interpréter (c'est-à-dire à donner un sens aux données brutes)? La réponse déterminera les types d'opérations à différents stades de la recherche :

— Au moment de la *sélection des variables à observer* et de la *constitution du guide d'entretien*. Une variable à faible portée théorique est, par exemple, le nombre de décisions prises par une personne sur une période donnée (la variable est directement observable) tandis qu'une variable à forte portée théorique, ce serait le pouvoir exercé (la notion étant plus abstraite, elle nécessite la recherche d'indicateurs et permet une analyse plus riche) (*id.*, *ibid.*, p. 158-159).

— Lors du *mode d'intervention de l'interviewer*. Quand le cadre théorique est peu défini (ce qui est souvent le cas dans les phases exploratoires des recherches), l'entretien est mené de manière moins directive, comme l'indique le schéma ci-dessous (R. Ghighione, B. Matalon, 1978, p. 77) :

Entretien de recherche	Non directif	Semi-directif	Directif
Exploration	x		
Approfondissement	x	x	
Vérification		x	x

Dans la phase exploratoire, le chercheur tend à adopter un type de questionnement très proche du discours des gens concernés par l'enquête à tel point que, perdu dans ses observations, il risque de ne pas très bien voir comment ce qu'il découvre contribue à sa recherche. Dans la phase de vérification, la position du chercheur diffère : il suscite des propos pour confirmer ou infirmer des propositions théoriques. En outre, si l'interviewer tient compte des interprétations qu'il réalise sur le vif, il peut décider de changer progressivement la configuration des entretiens au fil de la progression de l'étude pour y inclure de plus en plus de questions présupposant une analyse. Au début, il amorce des interprétations, ensuite il vérifie les plus intéressantes d'entre elles.

— Lors du mode de *transcription des informations*. Le décodage entrepris sur la base du matériel retranscrit intégralement ne comporte pas d'opérations interprétatives; ce qui n'est pas le cas pour le décodage direct à partir d'une grille puisque celle-ci dépend du cadre théorique (J.-M. De Ketele, X. Roegiers, 1991, p. 158-159).

Quels sont les avantages et désavantages de l'introduction rapide d'un travail interprétatif? Une forte théorisation peut empêcher la découverte d'aspects non prévus du problème et elle demande une opérationnalisation plus laborieuse. Une faible théorisation rassemble des éléments dont après coup on ne comprend pas suffisamment la portée. A travers ce qui vient d'être dit, on voit combien le degré d'élaboration théorique influence la démarche d'entretien.

© ARMAND COLIN. La photocopie non autorisée est un délit.

Les conditions interpersonnelles

C'est précisément l'apport de C. Rogers d'avoir mis l'accent sur les capacités à mettre en œuvre pour faciliter chez autrui un processus de découverte tout en n'induisant pas d'éléments de contenu. L'adoption d'une telle perspective est d'une importance capitale dans l'entretien semi-directif. Son maintien tout au long de l'entretien demande un certain entraînement personnel car, dans la plupart des conversations courantes, chacun tend à faire entrer les schèmes de pensée de l'autre dans ses propres cadres de pensée et argumente pour étendre ses propres convictions souvent bien avant d'avoir correctement saisi l'argumentation de l'autre. L'interviewer débutant risque bien souvent de tomber dans ces travers.

Il s'agissait pour C. Rogers de faire en sorte que la personne *explore son problème en suivant le cheminement de sa propre pensée* et de dépasser le superficiel pour *atteindre le plus profond* (C. Rogers, 1945). L'attention portée au fait de ne pas déformer la pensée de son interlocuteur se double d'une seconde préoccupation : dégager les représentations à un niveau suffisant de profondeur puisque l'intérêt de l'entretien est d'aller au-delà des opinions qui sont appréhendables par le questionnaire. L'interviewé s'exprime dans une relation de face-à-face et vise consciemment ou inconsciemment à produire un effet sur celui qui l'interroge. Sa préoccupation pourrait être, par exemple, de se voir renforcé dans ses convictions, de donner une image favorable de lui-même... On comprend dès lors combien il est important pour l'interviewer d'apparaître comme une personne neutre, ouverte à toutes les opinions. C. Rogers parle de *neutralité bienveillante*. L'intervenant ne dit pas son opinion, il n'évalue pas, ne fait pas de suggestion, il ne marque pas un intérêt particulier pour certains des propos tenus par son interlocuteur tout en évitant de paraître indifférent. Il manifeste une *acceptation inconditionnelle* des sentiments et opinions de son vis-à-vis et est chaleureux à son égard. Il écoute, relance le discours de son interlocuteur (*cf. infra* les interventions de nature incitative), crée un climat de confiance de telle sorte que la personne puisse découvrir et révéler des attitudes correspondant à ce qu'elle pense profondément.

Les conditions sociales

A la différence du questionnaire, l'entretien devrait libérer la parole de tout cadre préconstruit. Cependant, à voir les choses d'un peu plus près, on s'est rendu compte que si le répondant n'était pas enfermé dans une grille de « questions-réponses », il restait cependant influencé par le contexte de l'entretien. Les données rassemblées alors ne sont pas « naturelles » mais « construites », en ce sens que les propos tenus ne doivent pas être considérés d'emblée comme identiques à ceux que tiendrait l'interviewé dans la vie réelle. L'entretien s'opère dans un cadre donné qui peut induire des effets et il convient de voir les différents facteurs contextuels pouvant l'influencer.

- *Le rapport social interviewer/interviewé.* On considère que la qualité des données est moindre lorsque des rapports de pouvoir ou de statut hiérarchique sous-tendent la relation entre les interlocuteurs. Il en est de même pour des différences très marquées en termes d'appartenance de classe. Une situation de supériorité de la part de l'interviewer pourrait induire une tendance à ne pas dévoiler ses pensées (par exemple, l'assisté social face à un enquêteur perçu comme un professionnel de l'aide sociale), à se rallier à l'opinion

présumée de celui-ci, ou à se conformer à un rôle attendu. Il faut pouvoir être attentif à l'impact des différences d'âge, de sexe, de race ou de classe. Cet impact est considéré comme plus important lorsque les questions de l'enquête sont liées aux différences ou lorsque l'enjeu affectif pour le sujet est élevé (L. Kandel, 1972, p. 36). On peut dire que les réponses diffèrent selon la proximité ou l'éloignement de l'interlocuteur, mais on ne peut en déduire que les réponses sont plus « vraies » dans un cas que dans l'autre.

L'entretien introduit une rupture par rapport aux habitudes de communication des personnes. « La communication (est) souvent ritualisée et pour une large part faite de sous-entendus, comme il va de soi entre gens qui se connaissent bien et qui ont tant de choses en commun qu'ils ne doivent pas raffiner pour se comprendre » (P. Bourdieu *et alii*, 1968, p. 262). Plus la distance est grande et plus l'interviewé devra expliciter ses comportements ou ses pensées pour se faire comprendre. Cette faculté d'expression sera plus poussée chez les personnes qui fréquentent ou ont fréquenté des milieux diversifiés. D'où le danger d'ethnocentrisme des chercheurs qui risquent de survaloriser les matériaux de ce milieu.

Les différences culturelles sont omniprésentes. Chaque interlocuteur a construit sa propre hiérarchie des valeurs, son mode de perception des réalités. Ainsi, l'interviewer risque de ne comprendre le répondant qu'à travers des systèmes de lecture qu'il doit à sa position (dans la hiérarchie sociale, dans le monde scientifique). L'interviewer doit être lucide envers lui-même. Il doit garder ses distances par rapport à ses propres perceptions afin de pouvoir saisir des univers de pensée très éloignés du sien. P. Bourdieu parle en ces termes des qualités à acquérir : « D'un côté, une disponibilité totale envers la personne interrogée, qui peut conduire, par une sorte de mimétisme plus ou moins contrôlé, à adopter son langage, à entrer dans ses vues, dans ses sentiments, dans ses pensées, une soumission entière à la singularité de son cas particulier et de l'autre, une interrogation méthodique forte de la connaissance des conditions objectives communes à toute une catégorie, et attentive aux effets de la relation d'enquête » (P. Bourdieu, 1991, p. 3).

● *Le cadre spatio-temporel.* Le lieu doit faciliter chez l'interviewé l'expression de son point de vue personnel, il doit être pertinent par rapport à l'objet d'étude et en même temps répondre à certaines exigences minimales (un certain isolement pour ne pas être écouté par les collègues ou les membres de la famille, ne pas être dérangé par le téléphone, ne pas être submergé par le bruit ou épié...). Comme pour tous les éléments ayant trait aux conditions sociales, on ne peut raisonner dans l'absolu sur l'impact différentiel de telle ou telle condition parce que les facteurs à prendre en compte sont nombreux. Ainsi, si l'on juge bon d'accorder le but de l'étude et le lieu (le travail ou l'école pour un thème qui s'y rapporte, le domicile pour un thème d'ordre privé), cette règle peut s'avérer inopportune si la personne n'est pas à l'aise dans le milieu en question. On peut donc surtout attirer l'attention sur les sources possibles d'influence. La disposition spatiale entre les interlocuteurs en est une, car elle peut, par exemple, engendrer des sentiments d'infériorité, de méfiance. On peut encore citer parmi ces sources : le moment choisi pour l'entretien (interroger sur les relations de travail juste après un conflit avec un collègue ne sera pas sans impact), la durée de l'entretien (plus l'entretien est court et plus la mise en confiance sera difficile).

● *Le rapport à la recherche.* Nous avons vu que dans l'entretien de recherche, c'est l'interviewer qui est à l'initiative de l'échange. Qu'est-ce qui peut motiver une personne à parler d'elle-même sans en tirer apparemment aucun bénéfice? Nous aborderons cette

question des raisons de l'acceptation dans un point ultérieur consacré aux stratégies de contact des personnes interrogées. En tout cas, on peut retenir dès à présent que l'objet et l'objectif de l'entretien prennent sens par rapport à une fonction de recherche socialement définie. C'est dire aussi que le rapport interviewer/interviewé est sous-tendu par des questions relatives à la recherche : qui a décidé du contenu de la recherche? Les contenus sont-ils pertinents par rapport aux centres d'intérêt et au contexte de vie de la population concernée? Qui peut retirer un avantage matériel ou symbolique de l'étude? Qui aura connaissance des résultats? Que peut espérer ou craindre la personne interrogée? On ne peut négliger ces questions. La collaboration de la personne interrogée sera effective si l'interviewer répond clairement à son interlocuteur sur ce plan.

● *Le rapport à l'interviewer et à son mode d'intervention.* L'interviewer est une personne étrangère qui engage une conversation sous un mode « inhabituel ». Ce rôle sera plus ou moins bien perçu selon l'habileté de ce dernier à créer un mode de communication adapté à son interlocuteur. Reste un point important : comment garder en mémoire ce qui se dit? Qu'il vise la description de faits, la saisie d'opinions ou de perceptions, l'entretien requiert une transcription précise et suivie des données. Soit l'interviewer sera accompagné d'un collaborateur qui retranscrit discrètement la conversation, soit le plus souvent il utilisera un enregistreur. Présenté comme faisant naturellement partie de l'entretien, on peut espérer que l'enregistrement ne pose pas problème. De nouveau, il n'y a pas en ce domaine de règle générale, dans la mesure où certains thèmes ou des positions occupées par les individus sont plus susceptibles que d'autres de générer des attitudes de prudence. Une fois le dialogue engagé, le rôle de l'enregistreur est souvent minimisé. Néanmoins, à sa demande, l'enregistreur est arrêté si l'interviewé juge que ce qu'il a à dire est trop intime ou trop secret pour être réentendu.

LA SÉLECTION DES PERSONNES INTERROGÉES

Dans les études qualitatives, on interroge un nombre limité de personnes. La question de la représentativité au sens statistique du terme ne se pose donc pas. Le critère qui détermine la valeur de l'échantillon devient son adéquation avec les objectifs de recherche en prenant comme principe de diversifier les personnes interrogées et en vérifiant qu'aucune situation importante n'a été oubliée. Dans cette optique, les individus ne sont pas choisis en fonction de l'importance numérique de la catégorie qu'ils représentent mais plutôt en raison de leur caractère exemplaire.

Dans sa recherche sur la réussite scolaire des enfants d'immigrés, Z. Zérroulou compare deux groupes extrêmes : quinze familles où la plupart des enfants ont accédé à l'enseignement supérieur; quinze autres où aucun enfant n'a entrepris de scolarité dans le second cycle long. Elle choisit de prendre des familles non différenciées du point de vue de la catégorie socioprofessionnelle et de la branche d'activité du père, de la taille de la fratrie et du type d'habitat (Z. Zérroulou, 1988). Dans *Malaise à l'école* (R. Quivy et alii, 1989), les auteurs ont pris comme variables : la fonction occupée dans l'école (direction, professeur, élève, surveillant-éducateur, administratif), le type de section (diverses options du général, professionnel), le niveau d'étude (cycle inférieur ou supérieur), l'âge et le sexe. Dans une étude sur le nationalisme (G. Michelat, 1975, p. 236), on retiendra plus particulièrement des

distinctions pertinentes dans le champ politique : les personnes appartenant à des groupements politiques à idéologie ultra-nationaliste ou internationaliste.

Sont donc essentiellement retenues les variables dont on présuppose qu'elles permettront de rendre compte de la diversité des réactions possibles face au phénomène étudié. Il y a deux types de variables. D'une part, les *variables classiques*, généralement utilisées dans les études extensives, telles que le sexe, l'âge ou la profession. Elles constituent des contextes de socialisation producteurs de différences quel que soit le thème concerné par l'étude. Soit elles sont utilisées comme critères de diversification de l'échantillon, soit elles sont neutralisées (exemple cité ci-dessus sur la réussite scolaire des enfants d'immigrés). D'autre part, des *variables stratégiques*, plus spécifiquement liées au thème étudié, par exemple les critères relatifs à la poursuite des études des enfants dans l'enseignement supérieur ou à la fonction occupée dans l'école dans une recherche où la dimension organisationnelle est présente.

Après avoir traité des procédures de sélection, il reste à s'interroger sur la grandeur de l'échantillon. En premier lieu, celle-ci dépend de l'hétérogénéité du public. Plus la population de référence est hétérogène et plus le nombre d'individus à interroger sera élevé. En second lieu, il en sera de même en fonction du degré de complexité des objectifs de recherche. Cependant, en la matière, on peut décider de procéder autrement en prenant sa décision quand la recherche est en cours. Au moment où se dégage une certaine cohérence dans l'analyse et où les nouvelles informations ne viennent que confirmer les précédentes, on peut considérer qu'on arrive à un niveau de saturation des informations. On peut également raisonner en termes de rendement décroissant et s'arrêter lorsque l'investissement nécessité par l'interrogation d'une personne supplémentaire est trop important par rapport au complément d'informations recueillies.

On le voit, les choix en matière d'échantillonnage font appel à la perspicacité et au jugement. Le chercheur devra veiller à informer de manière claire et exhaustive des procédures qu'il a suivies. Il donnera ainsi la possibilité au lecteur de prendre connaissance des résultats atteints tout en étant informé des conditions dans lesquelles la collecte des données s'est opérée.

LES STRATÉGIES DE PREMIER CONTACT AVEC LES PERSONNES SÉLECTIONNÉES

Après avoir réalisé la phase exploratoire et choisi son échantillon, la première préoccupation du chercheur est de savoir comment prendre contact avec les personnes qu'il souhaite interroger.

Il n'est pas rare de rencontrer chez les personnes contactées une réticence à accepter cet entretien. Communiquer des opinions ou des informations sur un sujet peut paraître une opération délicate. Il faut s'attendre à certains refus, ce qui implique entre autres de prévoir une réserve de personnes lors de la constitution de l'échantillon. De même, certaines acceptations seront au départ purement formelles. Dans ce cas, l'interviewer devra faire preuve d'ingéniosité pour établir une communication franche sous peine de n'obtenir que des informations de faible qualité.

On considère que le rôle de l'interviewer à cette étape est crucial : plus il prend à cœur la réalisation de son étude et plus il sera à même de convaincre. Néanmoins, si les qualités personnelles et professionnelles de l'enquêteur ont une influence, d'autres

facteurs jouent également. L'acceptation de l'entretien est plus difficile dans certaines circonstances. Une grande distance culturelle ou sociale entre l'interviewer et l'interviewé peut constituer un obstacle. La relation de pouvoir est plus particulièrement une source de difficultés, celle qui existe par exemple entre un enseignant et les élèves qu'il a prévu d'interroger, ou entre un professionnel d'un service d'aide et les bénéficiaires de ce service. Les différences d'âge, de sexe et de race peuvent également intervenir, surtout si le thème de l'étude a un rapport avec ces caractéristiques.

Quant aux raisons de l'acceptation, elles sont diverses. Les traits psychiques et culturels de la personne sollicitée feront prédominer une sensibilité à certains facteurs. Citons-en quelques-uns. L'envie d'amorcer l'échange peut dépendre des qualités personnelles de l'interviewer (son ouverture et sa facilité de communication). Pour d'autres, c'est le thème de l'étude qui sera l'élément accrocheur : la personne se sent concernée, elle pense que c'est un sujet sur lequel il est important de demander l'avis des gens, elle espère que l'étude apportera le changement espéré... Telle autre ne répondra que si l'étude est introduite par une instance légitime à ses yeux : elle refusera de répondre par exemple à une agence commerciale mais non à un centre de recherches scientifiques. Dans d'autres cas, c'est par le réseau des relations personnelles ou sociales de la personne (celles issues des groupes d'appartenance telles que syndicat, association professionnelle...) que devra transiter la demande d'entretien.

Jacqueline Palmade (J. Palmade, 1988, p. 31) rappelle qu'« il est toujours plus difficile de réaliser des entretiens dans la classe ouvrière que dans les classes moyennes », que « la grande bourgeoisie est quasiment inaccessible excepté par le jeu de relations personnalisées » tout en précisant que « ces différences s'atténuent lorsqu'il s'agit d'une recherche de type ethno-sociologique dont le terrain est une communauté d'individus vivant dans un même territoire ». Le même auteur a réalisé une étude des raisons d'acceptation dont les résultats sont repris ci-dessous :

Distribution des interviewés	Conditions d'acceptation	Position sociale
23 %	1. Sans grande préoccupation des objectifs	Cadres moyens et employés qualifiés
17 %	2. Après discussion sur les objectifs	Cadres supérieurs
10 %	3. Par influence de l'enquêteur, son poids personnel intervenant plus que le thème de la recherche	OS secondaire et tertiaire
38 %	4. Par relations personnelles non politisées	Bourgeoisie (grande et petite)
10 %	5. Par relations politisées ou réseaux de sociabilité de classe	Ouvriers qualifiés
2 %	6. Pour l'argent proposé en dédommagement (50 F en 1978)	Aléatoire
100 %		
Le χ^2 est significatif à 1 %		

Source : J. Palmade, 1988, p. 30-31.

LES RAISONS D'ACCEPTATION D'UN ENTRETIEN

Dans une recherche sur l'habitat (financée par les ministères du Logement et de la Recherche), menée en 1978 auprès de quatre cents individus dans les agglomérations de Paris, Nancy et Marseille, l'analyse des acceptations et des refus d'une part, et l'analyse des conditions d'acceptation d'autre part, ont fait apparaître des résultats très significatifs. La recherche était réalisée par une équipe de douze chercheurs et les échantillons d'individus habitant les trois villes étaient appareillés sur les variables socio-démographiques combinées avec les conditions objectives d'habitation. La demande d'interview précisait que l'entretien durerait une heure trente environ.

Parmi les individus du sous-ensemble ayant accepté un entretien, les variables qui différencient les conditions d'acceptation concernent les positions sociales des interviewés (quelles que soient les régions d'appartenance et quels que soient les enquêteurs).

Après chaque interview, l'enquêteur avait à rédiger comment il avait pris contact avec l'interviewé et pourquoi, d'après lui, l'interviewé avait accepté l'entretien.

Le tableau de contingence entre les catégories d'analyse des commentaires des enquêteurs et les individus interviewés regroupés selon leur position sociale est présenté ci-dessus.

Les facteurs agissant seront autres s'il s'agit de mener des entretiens dans un site délimité géographiquement ou institutionnellement. Le chercheur n'est plus confronté à des individus mais à un milieu et à des groupes. Là, les réactions des uns et des autres s'enchaînent par l'intermédiaire de leaders qui peuvent donner le ton dans un sens favorable ou défavorable à l'enquête, par le biais des rumeurs qui circuleront sur cette enquête. Il n'est pas toujours facile d'être accepté par toutes les parties en présence, compte tenu de la crainte de partialité de l'étude menée. Et plus encore, l'interviewé communiquera-t-il en entretien des avis ou des informations qu'il détient secrètement et qui sont stratégiquement importants pour lui?

Dans une étude menée auprès de jeunes vivant dans une cité, Joëlle Bordet (J. Bordet, 1988, p. 93) raconte qu'ayant été introduite dans le milieu par une conseillère municipale, elle réalisa ses premiers entretiens dans les familles : « Tous les jeunes rencontrés de cette façon (dans le contexte de la famille), s'ils sont parfois dans des situations difficiles (chômage, difficultés scolaires...), visent une intégration sociale et semblent chercher dans la famille un support à celle-ci. La plupart tendent à se protéger de leur environnement proche, significatif pour eux de dégradation et d'exclusion ; ainsi, ils cherchent à affirmer leurs différences d'avec "les jeunes de la cité" qui représentent pour eux cet échec potentiel. » Parler à un chercheur s'inscrit dans ce processus de reconnaissance et d'intégration sociale. Cette expérience montre que les créneaux de communication utilisés par le chercheur pour pénétrer un milieu risquent d'introduire un biais : les personnes les plus directement accessibles sont celles qui sont les moins éloignées de l'univers social et culturel du chercheur. On voit ici l'importance de cerner les caractéristiques de l'échantillon réellement atteint. En ne pouvant interroger que ceux qui l'acceptent, l'approche est partielle. Si l'introduction auprès de ces familles vivant dans les cités s'est opérée selon des procédés assez classiques, la

rencontre avec « les jeunes de la cité » (ceux dont les lieux significatifs d'existence sont les espaces extérieurs : la place, les entrées d'immeubles) s'est déroulée dans des conditions tout autres : « Étrangère à la cité, j'ai découvert que l'acceptation de ma présence, puis des entretiens, supposera de vivre des situations de test et de reconnaissance, un certain cheminement de l'extérieur vers l'intérieur... Selon les moments, les lieux, les individus, elle (cette acceptation) se manifestera par un accueil chaleureux ou par une agressivité plus ou moins exprimée... Une violence latente sera toujours présente. Elle me semble être l'expression de leur propre relation à l'exclusion et à l'intégration sociale; étrangère, représentante de ceux qui ont le savoir, le pouvoir social, je serai l'objet de projections de leurs relations à ceux-ci. » (*ibid.*, p. 94.)

Ce qui précède doit attirer notre attention sur ce que doit faire l'interviewer :

- montrer l'intérêt de l'étude, l'utilisation qui en sera faite ;
- motiver son interlocuteur en s'appuyant sur les mobiles qu'il devine ;
- faire disparaître les craintes, par exemple quand le sujet croit qu'il ne sera pas capable de répondre ;
- expliquer comment et pourquoi la personne a été choisie, clarifier le rôle qui a été attribué à des intermédiaires si c'est le cas.

Certaines stratégies spécifiques sont à mettre en œuvre lorsqu'existe une grande distance sociale ou culturelle entre interviewer et interviewé :

— non seulement écouter son interlocuteur mais *être attentif aux réactions que suscite sa propre présence comme interviewer*. Comme dans l'exemple de l'étude menée auprès des jeunes de la cité, l'observation de la relation des jeunes à l'interviewer permet de mieux comprendre l'univers de vie de ces jeunes et le regard qu'ils portent sur la société ;

— *mettre en évidence un rôle social et en cacher un autre*. Par exemple, l'adulte en formation qui mène une recherche a le plus souvent une double identité liée à son travail d'une part et à sa fonction d'étudiant d'autre part. Cette position est avantageuse puisqu'elle lui permet de mettre l'accent sur une appartenance plutôt que sur l'autre selon le profil de son interlocuteur ;

— *rechercher des points de connivence* avec son interlocuteur : dans le cas d'une différence de nationalité, montrer qu'on connaît certaines habitudes culturelles de l'autre.

LES STRATÉGIES D'INTERVENTION DE L'INTERVIEWER

L'entretien tel qu'il est envisagé ici n'est pas assimilable à une conversation courante. Il induit une situation particulière : l'accord des deux parties sur le thème de l'entretien, le choix concerté d'un cadre spatio-temporel, l'enregistrement, l'attitude semi-directive du chercheur (qui écoute attentivement et préserve la pertinence par rapport au thème), un « rite » d'entrée (la question initiale).

Le plan d'entretien

Ce plan comprend :

- le *guide d'entretien* : l'ensemble des points que l'on souhaite explorer ;

DIFFÉRENCIATION DES GUIDES D'ENTRETIEN SELON LEUR DEGRÉ D'ÉLABORATION

Un guide « peu élaboré » peut, par exemple, se construire à partir de l'identification des diverses composantes du problème. Dans l'étude *Malaise à l'école* (R. Quivy *et alii*, 1989), pour traiter du pourquoi de l'inefficacité des actions menées face à l'indiscipline des élèves, les questions suivantes ont été retenues : comment l'interviewé perçoit-il le problème de l'indiscipline ? Le problème est-il perçu comme important ? Comment se manifeste le problème ? Comment ce problème a-t-il évolué depuis quelques années ? Quelles explications en sont données ? Qui en parle ? Quelles solutions ont été mises en œuvre ? Par qui ?

Après une première exploration du terrain, le chercheur est à même de déceler les aspects les plus importants du problème et de préciser des hypothèses. Ainsi, si l'on fait l'hypothèse que les obstacles rencontrés dans la gestion du problème de l'indiscipline sont liés à un modèle bureaucratique de gestion de l'école, la collecte d'informations sera plus spécifique : elle tendra à mesurer l'importance et l'impact de cette gestion bureaucratique. Ce qui demandera la construction d'un guide d'entretien apte à fournir des données précises relatives à ce mode de gestion et à ses effets. Le guide d'entretien sera établi pour vérifier si les différents acteurs de l'école lient les difficultés rencontrées à la présence de fonctionnements bureaucratiques (abondance de règles, refus de prendre en compte les cas particuliers, distance entre les niveaux hiérarchiques, mode autoritaire de décision, banalisation des relations quotidiennes) et à l'intériorisation par les différents acteurs d'une mentalité de « bureaucrate » (individualisme, appel à la contrainte légale pour réguler le système, absence de charisme).

— *le mode d'intervention* : l'usage du guide, ce qu'on attend comme discours (sur des pratiques ou des représentations), les attitudes de l'interviewer (du moins directif au plus directif).

Selon les informations préalables dont on dispose et le degré de précision du cadre théorique préalable, le guide fera l'objet d'une plus ou moins longue élaboration. Il sera :

— soit *faiblement élaboré* : une question inductrice et des axes thématiques. Par exemple, les conséquences du divorce sur les plans matériel, personnel, familial : « Quels changements a provoqué le divorce dans votre vie ? » en fonction des trois axes qui ont été définis ;

— soit *fortement élaboré* : autour des thèmes et des hypothèses traduites en indicateurs.

Ceci est illustré par l'encadré ci-dessus.

Le guide d'entretien se distingue du protocole du questionnaire. Il énonce les thèmes à aborder dans le but d'intervenir de manière pertinente pour amener l'interviewé à approfondir sa pensée ou à explorer une question nouvelle dont il ne parle pas spontanément. Le guide ne s'utilise pas comme un questionnaire (c'est le vocabulaire de l'interviewé qu'il est préférable de reprendre pour relancer la conversation et non les termes du guide), il est un aide-mémoire et on s'y réfère en respectant le plus possible l'ordre d'exposition de la pensée du répondant. La démarche suivie

correspond bien à la logique de l'entretien semi-directif : explorer librement la pensée de l'autre tout en restant dans le cadre de l'objet d'étude.

Les moments clés de l'entretien

- *Les préalables.* Avant de commencer l'entretien, l'interviewer doit mettre à l'aise son interlocuteur et vaincre ses dernières appréhensions. Il rappelle le contrat : les objectifs de la recherche, son cadre institutionnel, le mode de sélection des interviewés, la durée, le rôle de l'interviewer qui ne donne pas son avis mais écoute et questionne. Globalement, il s'agit de faire en sorte que l'interviewé se sente associé à la recherche et comprenne que son point de vue est important.
- *Le début de l'entretien.* L'interviewer choisit une question introductive (« Je commencerai cette entrevue par la question suivante »). Cette question peut soit toucher au thème central de l'étude (« la question initiale »), soit concerner des aspects relatifs à la situation de l'interviewé (demander, par exemple, des précisions sur la fonction exercée par l'intéressé, si ces informations sont utiles à la compréhension de réponses ultérieures ou si l'interviewé est mieux préparé ainsi à aborder les questions de fond).
- *Le corps de l'entretien.* Il y a lieu de distinguer les modalités d'intervention selon qu'elles portent sur le contenu ou sur la forme. L'entretien semi-directif est, nous l'avons vu, soumis à deux exigences : la pertinence par rapport à l'objet d'étude et la saisie la plus fidèle possible du mode de pensée du répondant. La première exigence est rencontrée par l'utilisation du guide d'entretien à travers des interventions portant sur le contenu, la seconde exigence est suivie grâce à des interventions purement incitatives destinées à ne pas rompre la continuité du discours du sujet (*cf. infra* sur ces deux modes d'intervention). Après chacune de ses interventions, l'interviewer suit le déroulement de la pensée de son interlocuteur, marque son soutien et sa compréhension invitant ainsi le sujet à livrer le fond de sa pensée. Mais tout ce que dit l'interviewé n'est pas également pris en compte dans le sens où l'interviewer sélectionne dans les propos de l'interviewé ce qui se rapporte à l'objet d'étude. Il se peut que l'interviewé s'éloigne complètement du sujet. Il y a lieu alors de le relever en notifiant à l'intéressé que ses réponses ont trait à telle autre question et en tentant d'opérer un recentrage sur l'objet prévu. Dans le champ ainsi délimité par l'objet d'étude et le guide d'entretien, l'interviewer doit éviter d'induire une quelconque structuration ou une valorisation de certains points de vue.
- *La fin de l'entretien.* Celle-ci peut être mise à profit pour demander à l'interviewé si, pour lui, rien d'important n'a été omis. En même temps, il est bon de recueillir les impressions de la personne sur le déroulement-même de l'entretien. S'est-elle sentie à l'aise ? A-t-elle été intéressée ?... Ce sont là des renseignements qui permettent de situer ce qui a été dit dans le contexte particulier de l'entretien tel qu'il a été concrètement mené et notamment de vérifier si le répondant s'est exprimé comme il le souhaitait. Nous avons souligné auparavant combien il était important de contrôler l'impact des conditions de production des données pour déterminer la validité de celles-ci.

Les interventions de contenu

Voyons dans un premier temps les différents types d'intervention sur le contenu.

● *Les thèmes du guide d'entretien.* Les questions relatives aux thèmes figurant dans le guide d'entretien sont la concrétisation de l'objet d'étude. Rappelons que le guide répertorie les points à propos desquels l'interviewer cherche des informations. Ces points sont proposés si la personne ne les aborde pas spontanément, et l'ordre de questionnement est celui qui correspond le mieux à la logique de la personne qui parle.

● *La question initiale* (R. Ghiglione et B. Matalon, 1978, p. 81-85). Parmi ces questions-guide, la question initiale est celle qui suscite de la part du répondant une première organisation de sa pensée sur l'objet évoqué. Et à ce titre, elle demande une attention toute particulière. Comme nous l'avons fait remarquer précédemment, la question initiale n'est pas toujours la première question posée. Elle doit être *claire, compréhensible et neutre*. Elle doit être *adaptée à l'objectif* et conforme au contrat initial pour ne pas dérouter le répondant. Dans certains contextes de recherche, on estime que le libellé de cette question doit être identique pour tous. Les différences de compréhension chez le répondant constituent une information pouvant faire progresser utilement la recherche. S'il s'agit d'un thème comme la famille, il peut être essentiel de laisser à l'interviewé la faculté d'en donner une image personnelle. En définissant d'emblée l'objet, l'on risque d'enfermer le répondant dans un type d'approche du problème. Commencer par une question large permet de voir comment le thème plus précis de la recherche apparaît dans la pensée du locuteur, y occupe une place centrale ou périphérique et renvoie à d'autres thèmes. Cette entrée en matière n'empêche pas de cibler davantage le thème par la suite. La question initiale peut être formulée de manière personnelle (« Vous venez de vivre un divorce. En avez-vous ressenti les conséquences sur votre vie professionnelle? ») ou sous un mode impersonnel (« Pensez-vous que le phénomène du divorce ait un impact sur la vie professionnelle? »). « Une consigne trop impersonnelle risque d'être comprise comme demandant une réponse générale et objective, et suscitera facilement des stéréotypes et un discours lui-même impersonnel. Mais, elle pourra aussi, lorsque le thème touche de trop près, permettre au sujet de s'exprimer plus librement sans être exagérément bloqué par la conscience qu'il aurait de parler de lui-même (...). Une consigne personnalisée indique au sujet qu'on attend de lui qu'il s'implique dans son discours, qu'il parle de lui-même, avec tous les risques de résistance et de fuite que peut provoquer cette situation » (*ibid.*, p. 83 et 84). La forme que prendra l'échange différera également selon que la question invite le locuteur à exprimer un point de vue (« Que représente pour vous...? », « Comment voyez-vous votre avenir...? ») ou une description (« Comment cela se passe-t-il...? », « Comment exercez-vous cette fonction? ») : soit on s'informe sur des *représentations* soit sur des *pratiques* (cf. le point *supra* sur « le statut des données recueillies »).

La question initiale n'est pas le seul moment d'intervention sur le contenu. A divers autres moments de l'entretien, l'interviewer peut dégager la cohérence du discours, valider des hypothèses particulières et analyser en situation les propos tenus par son interlocuteur. A cette fin, il dispose de diverses techniques (R. Ghiglione et B. Matalon, 1978).

● *Les reformulations sous forme de clarification ou de résumé.* L'interviewer opère des clarifications ou des synthèses à propos des contenus qui se rapportent à l'objet d'étude : « Si j'ai bien compris, vous voulez dire que... », « En d'autres termes... », « A votre avis donc... », « Ainsi, selon vous... ». Ces opérations s'utilisent quand une

séquence du discours semble terminée, pour exprimer que les idées ont été bien comprises et vérifier cette compréhension, pour assurer plus facilement la transition vers un autre sous-thème... La prudence est nécessaire. En effet, si l'interviewé en retient qu'on s'intéresse à ce qu'il dit et qu'on le comprend, qu'on veut l'aider à s'exprimer ou à approfondir ses pensées, c'est positif. Si, par contre, il voit l'intervention comme trop extérieure à lui, il risque de s'exprimer moins librement par la suite.

- *L'interprétation.* A travers celle-ci, l'interviewer entre dans une démarche explicative ou compréhensive («Ne pensez-vous pas que votre réaction s'explique par...?», «Considérez-vous que vous vous êtes trouvé dans les mêmes conditions que précédemment?»). Cette interprétation se base sur les préalables théoriques et sur les observations accumulées au cours de la recherche. Si les réflexions faites trouvent un écho auprès de la personne interrogée, la suite de l'interview peut permettre l'approfondissement de points plus particulièrement pertinents par rapport aux hypothèses. Si l'interprétation est en continuité avec ce qui se dit, elle sera validée par l'interviewé. Si, par contre, elle met en évidence des contradictions («Vous dites cela mais en même temps vous pensez que....»), l'interviewé se sentira forcé de rétablir une cohérence, il risque de rationaliser, de généraliser ou de se désimpliquer.

- *La confrontation.* L'interviewer peut confronter ce qui est dit à des éléments extérieurs (situation de l'individu, contexte concerné, autres perceptions). Par ce dernier type d'intervention, on sort tout à fait d'une attitude non directive. La confrontation est utile pour faire progresser la recherche, mais à condition qu'elle soit postérieure à l'expression par le répondant de ses propres vues sur le sujet. Et elle est surtout mise en œuvre quand il s'agit de recueillir des informations sur des faits ou de vérifier des hypothèses déjà relativement élaborées.

Les interventions de nature incitative

Un interviewer qui se veut peu directif parle le moins possible et privilégie des interventions purement incitatives pour ne pas rompre la continuité du discours de son interlocuteur. Face à une réponse incomplète ou obscure, il s'agit d'encourager le sujet à préciser sa pensée, à poursuivre et approfondir son raisonnement. Divers procédés sont possibles (R. Ghiglione et B. Matalon, 1978, p. 85 et 86) :

- *Expressions brèves.* Elles encouragent à poursuivre le discours, marquent la compréhension, témoignent d'une approbation : «Je vois», «Hum! hum!», «Je comprends», «Oui». Ces commentaires s'utilisent très fréquemment dans une interview semi-directive.

- *Demandes neutres d'informations complémentaires.* Lorsqu'il a de bonnes raisons de penser que l'interlocuteur n'a pas livré toute sa pensée, l'interviewer peut exprimer qu'il est intéressé et qu'il aimerait en savoir davantage : «Pouvez-vous m'en dire un peu plus à ce sujet?», «Par exemple?», «Avez-vous encore quelque chose à dire à ce propos?», «Voulez-vous me parler davantage de ce point?», «Ce que vous dites est intéressant.», «Qu'avez-vous en tête en ce moment?», «C'est-à-dire, plus précisément».

- *Manifestations d'incompréhension volontaire.* Exemples : «Je ne vois pas très bien ce que vous voulez dire parce que je ne connais pas», «Vous pouvez m'expliquer davantage?», «Cette expression signifie quoi?», «Que voulez-vous dire?».

● *La technique du miroir.* Elle consiste à répéter le mot ou un groupe de mots qui viennent d'être dits. Par ce procédé, l'interviewer peut exprimer l'attention, la sympathie, l'écoute mais il sélectionne les propos repris. Utilisée souvent, la technique peut paraître artificielle.

● *La technique du reflet.* Quand il veut atteindre un niveau plus profond de l'expression et qu'un contenu émotionnel est perceptible, l'interviewer peut faire allusion aux attitudes qui sous-tendent les réponses pour essayer d'en vérifier la teneur : « Cela semble vous déplaire? », « Cela vous pose problème? ». Ce procédé qui consiste à refléter les sentiments favorise l'auto-exploration.

L'importance des interventions de type incitatif par rapport à celles qui portent sur le contenu dépend du degré de directivité choisi. A travers tout ce qui vient d'être décrit, nous percevons mieux que l'entretien ne se confond pas avec une conversation informelle mais qu'il suppose au contraire une conduite stratégique.

CONCLUSION

Le recueil des informations est un moment important dans une démarche de recherche. A quoi bon mettre au point un dispositif d'analyse très complexe si la collecte des données est opérée sans discernement? Le résultat d'un entretien n'a rien d'une production libre et spontanée. La situation d'entretien met en jeu de nombreuses variables qui influent sur le contenu de ce qui est dit : le cadre de la recherche qui délimite l'espace du discours, la parole et les attitudes de l'interviewer, le rapport social entre les deux interlocuteurs... C'est en ayant une vision moins naïve du processus d'entretien qu'une meilleure maîtrise de la production des données sera assurée dans le sens d'une information fiable, complète et adéquate.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BLANCHET A. *et alii* (1985), *L'Entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod/Bordas.
- BLANCHET A. et GOTMAN A. (1992), *L'Enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan.
- BORDET J. (1988), « De la situation d'observation participante à la situation d'entretien : récit d'une enquête réalisée auprès de jeunes vivant dans une cité », *Connexions*, 52, 2^e semestre, p. 81-96.
- BOURDIEU P. (1991), « Introduction à la socio-analyse », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 90, décembre, p. 3-5.
- BOURDIEU P. *et alii* (1968), *Le Métier de sociologue*, Paris, Mouton.
- GHIGLIONE R. et MATALON B. (1978), *Les Enquêtes sociologiques. Théories et pratique*, Paris, A. Colin.
- GRAWITZ M. (1990), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz.

- KANDEL L. (1972), «Réflexion sur l'usage de l'entretien, notamment non directif et sur les études d'opinion», *Épistémologie sociologique*, 13, p. 32.
- KETELE J.-M. de et ROEGIER X. (1991), *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MICHELAT G. (1975), «Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie», *Revue française de sociologie*, 16 (2), avril-juin, p. 229-247.
- PAGÈS M. (1970), *L'Orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris, Dunod.
- PALMADE J. (1988), «L'entretien dans le processus de recherche : une technique de rupture», *Connexions*, 52, 2^e semestre, p. 11-40
- QUIVY R., RUQUOY D., VAN CAMPENHOUT L. (1989), *Malaise à l'école*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.
- ROGERS C. (1945), «The Nondirective method as a technique for social research», *American Journal of Sociology*, 50 (4), janvier, p. 279-283.
- TRUAX C.B. (1966), «Reinforcement and non-Reinforcement in Rogerian Psychotherapy», *Journal of Abnormal Psychology*, 71 (1), p. 1-9.
- WYNANTS B. (1990), «Le projet de l'analyse de contenu en sociologie», in REMY J. et RUQUOY D., *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, p. 163-173.
- ZEROULOU Z. (1988), «La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation», *Revue française de sociologie*, (29), juillet-septembre, p. 447-470.

4 *L'analyse qualitative d'entretiens*

Christian Maroy

Tout familier des recherches qualitatives en conviendra : chaque chercheur tend fréquemment à développer sa propre méthode en fonction de son objet de recherche, de ses objectifs, de ses présupposés théoriques ou d'autres facteurs contingents. Les méthodes et démarches d'analyse apparaissent dès lors multiples.

Cette multiplicité n'est pas illégitime dans la mesure où les recherches qualitatives présentent souvent la particularité d'être inductives, au moins partiellement. Les hypothèses de travail, voire les questions clés prennent appui sur la recherche de terrain. Ce travail inductif, l'aller-retour constant entre les hypothèses de départ, la collecte et le traitement des données sont particulièrement importants lorsqu'on envisage l'analyse qualitative dans une logique exploratoire, comme un moyen de découverte et de construction d'un schéma théorique d'intelligibilité plutôt que dans une optique de vérification ou de test d'une théorie ou d'hypothèses préexistantes. Telle est l'optique de la *démarche d'analyse des données d'interviews* proposée dans ce chapitre. Elle nous semble particulièrement pertinente lorsque le but principal de l'analyse est de contribuer à générer une théorie, un schéma d'intelligibilité d'un champ empirique concret. Néanmoins, elle est relativement ouverte et polyvalente, de nature à inspirer des aménagements spécifiques requis par d'autres objectifs de recherche (par exemple la description). Nous présenterons donc les principales étapes de cette démarche. Elle implique un travail de découverte, de classement, de comparaison systématique d'un matériau qui conduira à formuler progressivement des hypothèses, voire un schéma plus construit d'intelligibilité d'une situation, d'un phénomène, d'un processus situés dans un champ empirique précis.

Notre approche s'inspire des travaux méthodologiques du courant de l'interactionnisme symbolique anglo-saxon, principalement des analyses de B. Glaser et A. Strauss (B. Glaser et A. Strauss, 1967) et de S. Taylor et R. Bogdan (S. Taylor et R. Bogdan, 1984). Nous ferons cependant également référence au livre de M.B. Miles et A.M. Huberman (M.B. Miles et A.M. Huberman, 1984) dont les présupposés sont différents.

Avant d'aborder les principales phases pratiques du travail, nous commencerons par rappeler la diversité des objectifs assignés à l'analyse qualitative et la complexité de ce type d'approche. Nous examinerons ensuite les principales activités cognitives impliquées. Nous serons alors en mesure d'explicitier les principes généraux de la démarche d'analyse proposée, d'en préciser les grandes étapes que nous détaillerons une à une dans la seconde partie de ce chapitre.

DIVERSITÉ DES OBJECTIFS ET COMPLEXITÉ DE LA DÉMARCHE

Avant d'entrer dans la présentation des différentes étapes de notre méthodologie, nous voudrions insister sur la complexité et la diversité pratique des démarches qualitatives qu'on peut identifier dans la littérature.

Les objectifs

L'opération intellectuelle de base d'une analyse qualitative de matériaux d'interviews consiste essentiellement à trouver des « catégories », c'est-à-dire des classes pertinentes d'objets, d'actions, de personnes ou d'événements. Il s'agit ensuite d'en définir les propriétés spécifiques et d'arriver à construire un système ou un ensemble de relations entre ces classes. Cette opération peut évidemment prendre des allures différentes selon les objectifs assignés à l'analyse. La genèse des catégories, l'importance de leur mise en relation varient selon qu'il s'agit d'arriver à une description simple, à une description analytique ou enfin à un schéma théorique. L. Shatzman et A. Strauss distinguent en effet ces trois types d'objectifs, lorsqu'il s'agit de traiter de données d'interviews (L. Shatzman et A. Strauss, 1973, p. 110).

● *La description simple (straight description)*. Le chercheur utilise une théorie existante dans la discipline pour forger un schéma d'analyse *a priori* qui lui permette de classer son matériau. Il dégage dans son matériau des segments qui correspondent aux concepts et aux « catégories » utilisées dans la théorie ou la discipline. De plus, il tend à les articuler dans une logique suggérée par la théorie.

Ainsi par exemple, dans de nombreux travaux de fin d'études, des étudiants ont utilisé, pour analyser des pratiques de formation pour adultes, la grille d'analyse de Marcel Lesne (M. Lesne, 1977). Celui-ci propose une typologie des « modes de travail pédagogique » basée sur plusieurs critères :

— le point d'ancrage du travail pédagogique : il s'agit du type de besoins ou d'objectifs inducteurs de formation, situés du côté des aspirations de l'individu, des exigences externes de la vie économique ou sociale ou encore des situations sociales des personnes en formation ;

— la logique du travail pédagogique : elle concerne le rôle attribué au formé pendant la formation ;

— le rapport au savoir présent dans l'action de formation : le savoir peut ainsi être considéré comme objectif, ou comme simultanément scientifique et social ;

— le rapport au pouvoir présent dans l'action de formation : notamment les relations de pouvoir entre enseignant et enseignés, la structure de décision, les types de contrôle ;

— les agents principaux du dispositif pédagogique ;

— les effets sociaux de l'action de formation.

Dans la description simple, on applique donc une grille déjà élaborée par un autre auteur, dont les différentes catégories ont été prédéfinies, de même que les relations entre ces catégories. Mais l'analyste peut aussi utiliser une grille dérivée d'un questionnaire pratique, celui des acteurs impliqués dans l'objet de recherche ou celui d'un commanditaire. Ainsi, dans une recherche menée pour la Commission européenne, une équipe de recherche a appliqué une grille d'analyse descriptive sur des actions de formation développées « contractuellement » entre partenaires sociaux au niveau de l'entreprise (E. China et F. Guillaume, 1992). Les aspects suivants devaient être relevés :

— description générale de l'entreprise ;

— profil de la force de travail ;

- public visé par la formation ;
- pratiques de concertation entre interlocuteurs sociaux en matière de formation professionnelle continue ;
- objectifs et contenus de la formation ;
- encouragements à se former ;
- méthodes de formation ;
- succès/échec/évaluation de la formation ;
- financement et dépenses ;
- meilleure pratique relevée par les interlocuteurs sociaux.

L'analyse qualitative peut alors rejoindre les techniques classiques d'analyse de contenu, qui peuvent servir à des fins strictement descriptives, ou à des fins de vérification d'hypothèses. On peut en effet effectuer des calculs de fréquences et de corrélations des différentes occurrences dans chacune des catégories, les rapporter à l'ensemble des occurrences codées, ou les croiser afin de tester certaines hypothèses de départ, par exemple entre l'occurrence de telle ou telle catégorie et les caractéristiques d'un groupe ou d'un individu. Ainsi, si nous appliquons une grille concernant les thèmes de discussion d'associations de parents d'élèves, avec trois catégories de thèmes (« apprentissages scolaires », « santé ou sécurité de l'enfant », « épanouissement de l'enfant »), nous pouvons tester une relation entre le type de thèmes prédominants dans les réunions et le type d'associations de parents (pour plus de détails, voir L. Bardin, 1989 ; J. François et P. Pellemans, 1979).

● *La « description analytique » (analytic description)*. Le schéma général d'analyse ne procède plus ici d'une grille préexistante ; il est construit et dérivé des matériaux. Les classes ou catégories, leurs relations sont suggérées ou découvertes inductivement à partir des données. Le travail est donc ici beaucoup plus novateur dans la mesure où l'analyste doit découvrir les catégories pertinentes à partir desquelles il est possible de décrire et de comprendre la réalité observée. Des exemples de ce type d'objectif sont donnés par des analyses comportant une forte composante d'observation « ethnographique » (H.S. Becker, 1963 ; N. Dodier, 1985 et J.-M. Lacrosse, 1991). La raison pour laquelle il n'y a plus ici de grille préexistante tient au fait que l'analyste veut éviter d'entamer son travail avec des schémas de raisonnement préconçus, qu'il souhaite ne pas imposer des catégories préconstruites qui ne « colleraient » pas à l'univers socio-symbolique qu'il s'efforce de décrire, ou plus exactement, de comprendre. Ce type d'analyse relève donc de la sociologie compréhensive dans la mesure où celle-ci s'efforce de reconstituer par interprétation la signification visée par des acteurs en situation, où il s'agit de dégager les sens d'une situation ou d'une action, afin d'en expliquer ultérieurement les causes ou les effets.

● *La « théorie locale »*. La description analytique peut être prolongée et déboucher sur un objectif plus ambitieux. Barney Glaser et Anselm Strauss sont ainsi les auteurs d'un ouvrage fort connu dans les pays anglo-saxons, *The Discovery of Grounded Theory* (B. Glaser et A. Strauss, 1967), où ils mettent en avant que l'un des intérêts principaux des analyses qualitatives est de permettre de générer, à partir de données contextualisées, ce qu'ils appellent une théorie « fondée » (*grounded*). Le souci des sociologues, pour ces auteurs, ne doit pas seulement être de vérifier des théories préexistantes, développées de façon logico-déductive, mais aussi d'en développer en partant des terrains de recherche. La théorie est ainsi conçue moins comme

un corps définitif de propositions que comme «un processus», un ensemble de concepts qui continueront à être développés, bref «*an ever developing entity, not a perfected product*». Leur thèse est que, pour ce faire, une des voies royales est de recourir à l'analyse qualitative qui permettra de développer deux types de théories : dans un premier temps, locales (*substantive theory*), ajustées à un terrain de recherche particulier, dans un second temps, formelles ou générales (*formal theory*). «Par théorie locale, nous entendons celle qui est développée pour un champ concret empirique de l'investigation sociologique, comme les soins des patients, les relations raciales, la formation professionnelle, la délinquance ou les organisations de recherche. Par théorie générale, nous entendons celle qui est développée à propos d'un champ formel ou conceptuel de l'investigation sociologique, comme les stigmates, le comportement déviant, l'organisation formelle, la socialisation, la congruence de statuts, le pouvoir et l'autorité, le système de rétributions ou la mobilité sociale.» (B. Glaser et A. Strauss, 1967, p. 32.)

Il est donc possible de générer une théorie locale, ancrée dans les faits, si au-delà de la compréhension de relations ou d'actions, on s'efforce d'en produire un schéma d'intelligibilité théorique. Celui-ci pourra mettre en évidence à des doses variables des relations systémiques, causales ou fonctionnelles, des processus, etc. Cette théorie locale est en fait présente implicitement dans toute description, même dans la description simple, mais dans ce cas elle est en quelque sorte issue de la théorie de départ. Dans le cas d'une *grounded theory*, elle dérive inductivement d'une analyse qualitative. Le présupposé de départ est en effet qu'il est très rare de pouvoir appliquer simplement une théorie formelle à un champ d'étude précis, qui suggérerait d'emblée les concepts, hypothèses et relations pertinentes à étudier. En effet, on risque là soit de «forcer» les données, soit de négliger des concepts et hypothèses qui pourraient émerger inductivement.

Dès lors, dans cette perspective, avant d'appliquer une théorie formelle, il est préférable de passer plusieurs jours sur le terrain d'étude, voire de formuler d'abord une première théorie «locale», avant de voir quelles théories formelles sont susceptibles de faire progresser le développement de la théorie locale. Cette vision des choses explique aussi qu'il n'est pas forcément nécessaire d'avoir *a priori* une théorie de référence pour aborder un travail empirique, le chercheur ayant à sa disposition une multiplicité de théories de référence, tout comme une bonne connaissance de nombreuses études de terrain.

On le voit, l'analyse qualitative est envisagée par B. Glaser et A. Strauss comme une voie de développement de théories locales (cliniques, pourrait-on dire également) et ultérieurement, de théories générales. L'analyse a donc pour visée de développer des nouveaux concepts susceptibles de rendre compte de comportements d'acteurs situés empiriquement, de développer des relations entre différents concepts et simultanément de fournir des exemples empiriques susceptibles d'en fonder la plausibilité. Il ne s'agit donc pas de vérifier *stricto sensu* la théorie ainsi dégagée. Il s'agit également d'aller plus loin que la simple description.

Les composantes cognitives

Quel que soit l'objectif de l'analyse qualitative, on peut avec M.B. Miles et A.M. Huberman (M.B. Miles et A.M. Huberman, 1984) dégager les principales

activités cognitives impliquées dans une démarche qualitative. Ils avancent que trois activités cognitives s'articulent dans une analyse qualitative aux différents moments de sa mise en œuvre (« design » de la recherche, collecte, analyse des données, rédaction) : la *réduction* des données, leur *présentation/organisation* à des fins comparatives, leur *interprétation/vérification*. Ces activités peuvent être articulées. Elles sont présentes dès le moment de la collecte des données.

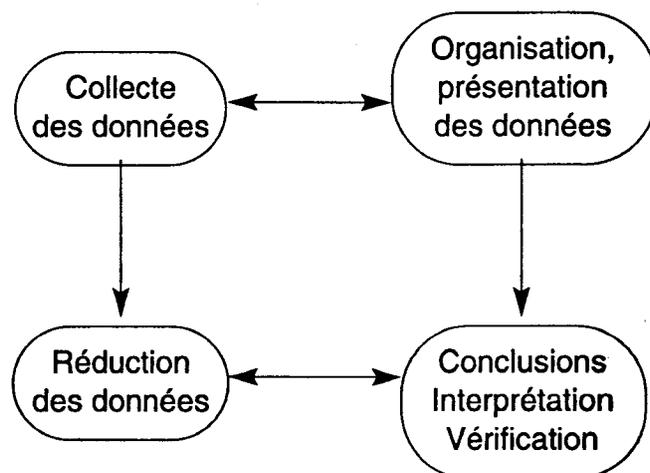
- *La réduction des données*. Elle se définit par des « processus de sélection, de centration, de simplification, d'abstraction, et de transformation du matériel recueilli ». Elle s'opère avant et pendant la période de collecte, à travers la définition d'une problématique, d'un champ d'études, d'un guide d'entretien. Elle peut continuer au cours même de la collecte par une première analyse qui conduit à préciser de façon plus fine les questions clés traitées, et se poursuit bien entendu après la collecte. La réduction des données est bien là une part essentielle de l'analyse dans la mesure où il faut poser un certain nombre de choix pour décider par exemple lesquelles retenir ou exclure, sous quelle forme résumer un certain nombre d'extraits d'interviews ou de notes de terrain... Cette réduction s'opère ainsi tout au long du processus de recherche qualitative.

- *La présentation/organisation des données (data display)*. Au-delà de la réduction, M.B. Miles et A.M. Huberman insistent sur le fait que les données seront organisées, présentées sous des formes qui permettent un travail d'interprétation (de comparaison, en particulier). On pourra ainsi avoir des données brutes qui non seulement ont été « réduites » mais seront présentées sous une forme qui permette d'en tirer des interprétations. On pourra, par exemple, adopter une présentation « littéraire » d'entreprises dont les différents aspects pertinents sont présentés dans le même ordre. On pourra encore avoir des tableaux résumant toute une série d'informations relatives à une liste de personnes interviewées. Ces présentations de données sont une étape très importante dans la démarche d'interprétation des résultats.

- *L'interprétation/validation des résultats*. Tout au long de l'analyse qualitative, le chercheur cherche à donner sens à ses données : « Il note les régularités, les modèles, les explications, les configurations possibles, les chaînes causales et les propositions d'interprétation. » (M.B. Miles et A.M. Huberman, 1984, p. 22.) Au départ, ces interprétations seront vagues puis se préciseront ; tout au long de l'analyse, le chercheur les maintiendra ouvertes, les considérera comme des hypothèses mais progressivement, elles apparaîtront davantage « ancrées dans les faits ». Cependant, pour M.B. Miles et A.M. Huberman, la tâche de l'analyste ne s'arrête pas comme pour B. Glaser et A. Strauss à la production de théories ou d'hypothèses locales plausibles ; il faut encore tâcher de les vérifier dans « leur plausibilité, leur robustesse, bref leur validité ». Pour ce faire, nos auteurs proposeront toute une série de « tactiques », permettant de porter un second regard sur ses propres conclusions.

Comme on l'a dit, ces trois types d'activités mentales interagissent et s'interpénètrent dans le temps comme dans l'esprit, comme l'indique le schéma ci-après (M.B. Miles et A.M. Huberman, 1984, p. 23). Elles sont cependant utiles à distinguer pour se représenter les différentes activités impliquées dans la démarche qualitative.

COMPOSANTES D'UN MODÈLE INTERACTIF D'ANALYSE DES DONNÉES



Présentation de la démarche

La démarche que nous proposons consiste à organiser en étapes successives les principales opérations intellectuelles mises en jeu dans une analyse de données d'interviews. Il s'agit d'abord de découvrir le matériau, de forger ou de tester un fil directeur assigné à l'analyse (sous forme de grille d'analyse) (étape 1); ensuite de procéder à une comparaison systématique du matériau grâce à cette grille (étape 2); enfin, de valider diverses hypothèses et interprétations forgées en cours d'analyse (étape 3).

Cette démarche nous semble particulièrement pertinente lorsque le but premier de l'analyse qualitative est de faire apparaître des théories locales, de produire un schéma d'intelligibilité, bref de développer ce que B. Glaser et A. Strauss appellent une « *grounded theory* » (B. Glaser et A. Strauss, 1967).

Notre approche diffère de la leur sur un point. Il nous semble qu'ils attachent trop d'importance au danger d'une utilisation *a priori* de modèles théoriques généraux ou de théories « locales » correspondant au champ d'investigation. Même s'ils insistent avec raison sur les risques de « forcer » les données empiriques, le chercheur peut utiliser à titre provisoire et heuristique des théories ou des hypothèses déjà produites dans la littérature. Si elles s'avèrent contredites et trop éloignées des premières données récoltées, le chercheur pourra les abandonner; dans le cas contraire, elles lui feront gagner du temps. Autrement dit, face à la posture totalement inductive qu'adoptent B. Glaser et A. Strauss, il nous semble plus judicieux, si la littérature le permet, d'établir relativement rapidement quelques hypothèses de travail même si celles-ci peuvent être très rapidement abandonnées. Il est donc possible de vouloir générer une théorie locale, fondée sur les données, sans renoncer automatiquement à toute utilisation de théorie antérieure, générale ou locale.

Cependant, la démarche proposée peut également convenir lorsque l'objectif de recherche est celui de la « description simple ». Dans ce cas, la première étape de l'analyse est amenée à prendre une place nettement moins importante.

Par ailleurs, les trois grandes composantes cognitives de l'analyse qualitative relevées par M.B. Miles et A.M. Huberman se retrouvent également dans chacune des étapes de notre démarche, même à doses inégales. La réduction est sans doute dominante dans la première phase, la présentation/organisation des données dans la seconde et la validation des interprétations dans la troisième. Mais comme on le verra, il est sans doute abusif de parler d'un processus linéaire. La démarche d'analyse qualitative revêt largement la forme d'une spirale : le même matériau peut ainsi être retravaillé plusieurs fois au cours de l'analyse et les phases se succéder à plusieurs reprises.

En proposant cette démarche, nous ne présenterons pas le volet de la collecte des données qui est étroitement complémentaire (voir sur ce point le texte de D. Ruquoy, chap. 3). Nous ne parlerons donc pas, autrement qu'allusivement, de la technique de l'échantillonnage raisonné (*theoretical sample*) qui est en corrélation avec la méthode d'analyse des données proposée. Cette séparation, nécessaire didactiquement, ne doit pas faire perdre de vue que les démarches de collecte et d'analyse doivent être interpénétrées dans le temps, qu'une première analyse pourra réalimenter le questionnement théorique et la recherche empirique. Il convient donc de préciser que les trois étapes de la démarche proposée ci-après ne doivent pas forcément se situer en aval de la phase de collecte de données. La première, voire la seconde peuvent cohabiter avec un travail de collecte.

Les objets sociologiques qui peuvent être analysés au travers de cette méthode peuvent être assez variés. La démarche nous semble en particulier adaptée lorsque l'objet théorique visé est de décrire ou d'expliquer des situations dont les dimensions sont à la fois objectives et symboliques. Ces situations impliquent en effet simultanément des acteurs qui attribuent un sens et des objets physiques (cadre spatial), institutionnels (une règle) ou symboliques (les langages et conventions symboliques). Pour aborder des réalités pensées comme internes aux acteurs quoique socialement produites, réalités désignées sous diverses appellations (représentations des acteurs, modèles culturels, ethos, habitus...), cette approche se combinera utilement à des méthodes conçues pour ce type d'objet, comme l'analyse structurale développée dans ce volume par J.-P. Hiernaux (chap. 5).

Dire que la méthode proposée convient pour analyser des situations sociales externes aux acteurs eux-mêmes, présuppose qu'on estime légitime et possible d'analyser des interviews comme des matériaux susceptibles de nous éclairer sur une situation à laquelle les interviewés se réfèrent. Autrement dit, il y a dans cette visée une position théorique qui s'oppose au point de vue constructiviste radical, typique de l'ethno-méthodologie, pour lequel il est à proprement parler impossible de traiter du référent. L'analyse a toujours pour but dans cette visée constructiviste d'éclairer les procédures de construction ou d'attribution du sens à une réalité, plutôt que son contenu. La position ethno-méthodologique radicale est en effet qu'il n'y a pas d'informateur possible. Toute production ou expression de sens est « indexicale ». Cela signifie que celui-ci dépend d'un contexte pertinent que l'on reconstruit (l'observateur « savant » aussi bien que les partenaires d'une interaction) pour décrypter les expressions de sens. Par ailleurs, ces expressions ne sont faites qu'à « toutes fins pratiques » dans des contextes singuliers (A. Coulon, 1987). Au contraire, notre approche présuppose de considérer les matériaux d'interviews comme des documents oraux livrés par des informateurs. A travers le discours des interviewés, il est possible d'inférer des faits relatifs à un contexte qui dépasse la

situation d'interaction stricte interviewer/interviewé. Comme l'avance N. Dodier (N. Dodier, 1985, p. 211), «affirmer ceci, c'est donc postuler que le déroulement de l'enquête n'a pas entraîné pour les personnes interrogées des raisons pour travestir toutes leurs activités quotidiennes. Il ne s'agit pas de prendre les récits des personnes pour argent comptant systématiquement et aveuglément, mais de tenter un travail raisonné sur ce qui peut être reconstruit comme fait et ce qui ne peut pas l'être».

Une telle posture ne doit évidemment pas être adoptée dès lors que l'objet de la recherche porte précisément sur les seuls «perspectives et points de vue des acteurs», sur les «représentations» ou modèles culturels qu'ils véhiculent. Dans ce cas, le chercheur évite les problèmes qui viennent d'être évoqués, puisqu'il se limite à poser la réalité d'une sorte de matrice interne à l'individu que l'analyse du matériau qualitatif s'efforce de mettre à jour à partir de ces manifestations. Ainsi, l'analyse structurale part du discours manifeste d'un acteur (ou moins souvent de l'observation de ses pratiques) pour reconstituer la structure des codes agaçant son modèle culturel. Dans cette optique, la question du rapport entre les énoncés du discours et le contexte dans lequel ils sont produits n'a pas ou peu raison d'être compte tenu de l'objet théorique posé au départ.

UNE DÉMARCHE SEMI-INDUCTIVE

On peut faire rapidement la présentation schématique de ces étapes de la démarche, que nous détaillerons aux paragraphes suivants.

Étape 1 : Le travail de découverte, c'est-à-dire d'immersion dans le matériau et de mise au point d'une grille d'analyse. Il convient :

- de s'imprégner du matériau;
- de définir des catégories générales d'analyse dérivées soit exclusivement du matériau, soit de la problématique, soit des deux;
- d'améliorer la grille d'analyse : ajuster et redéfinir les catégories;
- de réaliser un premier travail d'interprétation du matériau (formuler des hypothèses interprétatives);

Étape 2 : Le travail de codage et de comparaison systématique. Nécessité :

- de mettre au point une grille d'analyse définitive;
- de coder l'ensemble du matériau significatif;
- de mettre en forme et organiser les données;
- parallèlement, travail d'interprétation.

Étape 3 : Discussion et travail de validation des hypothèses.

Comme on le verra, ces étapes interagissent fortement et il ne s'agit pas d'envisager leur succession de façon linéaire. Elles sont très souvent interactives, il y a de multiples allers et retours entre classement, comparaison et interprétation. Néanmoins, une progression est discernable qui prend plutôt la forme d'une spirale que d'une droite. Il faut parfois revenir à l'étape précédente sans qu'il s'agisse d'un pur

retour en arrière. Nous allons commenter le travail propre à chacune des étapes de la démarche.

Étape 1 : le travail de découverte

Ce travail peut prendre des formes assez différentes selon les recherches. D'une part, si l'on se retrouve avec un objectif de description simple, largement dirigé par une théorie préexistante, il est pratiquement réduit à néant. Il se limite à une première prise de connaissance des données, sans que ce travail implique une véritable analyse visant à forger des catégories analytiques induites du matériau. D'autre part, il peut être question de générer une théorie locale, tantôt en se basant sur une problématique, des concepts et des hypothèses de départ, tantôt non. Dans le premier cas, on vérifie à quel point ces concepts et ces hypothèses apparaissent fructueux et « adaptés » à l'interprétation du matériau recueilli. Dans le second cas, la démarche est beaucoup plus inductive encore. L'objectif de cette phase est de trouver ou d'éprouver le fil directeur de l'analyse, et simultanément de forger les moyens au travers desquels le matériau recueilli pourra être réduit de façon pertinente.

Nous distinguerons ici deux cas de figure. Soit la recherche est fortement inductive et le fil directeur doit être généré du premier matériau recueilli, lequel rétroagit alors sur la stratégie de collecte. Soit on se trouve d'emblée avec une première batterie de concepts et/ou d'hypothèses, bref, face à une problématique qui peut servir à orienter l'opération de réduction du matériau. Dans cette perspective, le travail consiste surtout à tester la « richesse », la pertinence *a priori* de cette problématique eu égard au matériau recueilli ; il s'agit en outre de l'enrichir.

● *Une recherche fortement inductive.* Le but principal de cette phase d'analyse est de construire un fil directeur, ainsi que de générer quelques interprétations des données. L'objet opérationnel est de mettre au point une grille d'analyse. Celle-ci est un instrument de réduction des données pertinent et fructueux qui permettra une interprétation complète des données à l'étape 2.

Cette première phase, souvent parallèle à la collecte, procédera par essais et erreurs. Il est d'ailleurs conseillé d'entamer cette démarche dès la première série d'interviews réalisée. Ce qui permet de réorienter ou d'élargir le guide d'interview ou, à l'inverse, de le recentrer.

Nous donnerons d'abord quelques conseils pour arriver à la *production d'une grille d'analyse* (a). Ensuite, nous présenterons quelques outils concrets de *réduction des données* (b), avant d'en arriver à un exemple de grille d'analyse (c). La *grille d'analyse* est un ensemble de concepts descriptifs ou analytiques permettant de comparer et de classer le matériau d'enquête. Les catégories ne seront pas d'emblée définies de façon univoque. Au contraire, on en précise le sens progressivement, inductivement à partir des données. De ce point de vue, cette approche diffère d'une grille classique d'analyse de contenu, composée de diverses variables dont les modalités doivent être prédéfinies précisément, mutuellement exclusives, univoques, exhaustives, exactement comme les différentes variables composant un questionnaire fermé (voir à ce propos L. Bardin, 1989).

(a) Pour arriver à développer simultanément cette grille et ces hypothèses interprétatives, plusieurs pistes doivent être suivies ou plutôt articulées :

— *Relire encore et encore le matériau*, en particulier les interviews choisies comme base du premier travail d'analyse. L'ébauche de la grille s'effectue en effet souvent sur deux ou trois interviews tests. Il faudra de préférence en choisir de particulièrement riches (c'est-à-dire réussies du point de vue de la collecte) et contrastées soit du point de vue du contenu, soit parce qu'il s'agit de personnes ou de situations différenciées objectivement par la procédure d'échantillonnage. On ne saurait trop conseiller de relire, à plusieurs moments de l'analyse, le matériau dont on dispose pour faire surgir ce qui peut être l'amorce de comparaisons.

— *Interroger les perspectives, les significations produites par les personnes rencontrées*. Dans la mesure où les recherches largement inductives sont souvent centrées sur la découverte des *significations* associées aux pratiques et qu'elles essaient d'appréhender la façon dont les acteurs donnent sens aux situations, on peut se poser diverses questions visant à comparer le matériau recueilli de ce point de vue. Ainsi, S. Taylor et R. Bogdan (1984) suggèrent de s'intéresser aux « perspectives sociales, aux définitions et aux significations sociales » en s'interrogeant : comment les gens se définissent-ils, comment définissent-ils les autres, leurs situations, leurs activités ? Comment les perspectives s'accordent-elles entre elles ? Comment gère-t-on les décalages ? (S. Taylor et R. Bogdan, 1984, p. 136).

— *Être attentif à et noter tout aspect saillant du matériau, repérer donc les passages « significatifs »*. Ce sont ceux qui apparaissent contrastés, différents par rapport à d'autres matériaux, ou encore paradoxaux eu égard au contexte. Il peut s'agir d'activités, de thèmes de conversation, de préoccupations, de sentiments des acteurs, de la manière dont ils se définissent, du vocabulaire « indigène » (celui utilisé dans le contexte social de référence). Il faut alors noter toute interprétation ou idée qui émerge à leur propos. Ces idées sont parfois à la base de catégories utiles ou d'hypothèses interprétatives. Par exemple, dans une recherche sur les logiques de formation d'entreprises en modernisation technique (C. Maroy *et alii*, 1994), un directeur de la production nous fait visiter une usine automatisée, nous décrit les tâches de surveillance d'un tisserand auprès d'une vingtaine de métiers à tisser automatisés, tout en déplorant que les jeunes sortis de l'école n'aient plus le « goût du travail bien fait » ; un commentaire analytique fut développé à partir du paradoxe suivant : pourquoi parler de « goût du travail bien fait » alors que 95 % du travail est réalisé par la machine ? Dans une recherche sur les formateurs d'un établissement public de placement et de formation en Belgique, l'Office national de l'Emploi (ONEm) (C. Maroy, 1991), un autre aspect remarquable était lié à la manière dont les « définitions de soi » des formateurs contrastaient. Certains insistaient sur la façon dont ils n'avaient pas eu de problème à leurs débuts dans la profession de formateur, parce qu'ils avaient une pratique professionnelle antérieure très longue et très variée. A l'opposé, un autre soulignait que ce qui l'avait préparé était tout autant ses expériences professionnelles qu'extra-professionnelles (les mariages/séparations ; l'éducation des enfants, etc.) ; par ailleurs, ce dernier se sentait mal à l'aise avec l'appellation officielle « d'instructeur », alors que le premier ne soulevait pas du tout le problème. A partir de là, nous avons généré le concept de « définition du métier de formateur » et comparé le matériau de ce point de vue.

Les extraits « saillants » ou « significatifs » sont donc ceux qui permettent de générer les premières idées, interprétations ou concepts (ceci est développé davantage au point suivant). L'émergence de ces derniers sera facilitée par la lecture de divers ouvrages dont les idées ou les conclusions peuvent éclairer le sens du matériau (ouvrages théoriques ou présentant d'autres analyses qualitatives).

— *Être attentif à mettre au point des concepts pour nommer les réalités décrites dans l'interview.* Ils seront soit des termes indigènes (utilisés par les répondants, par exemple « bon élève », « travail pédagogique intéressant »), soit des notions qui permettent de rapprocher sous un terme englobant les premières observations (illustration : le concept de « métier de formateur » qu'on vient d'évoquer). Ils seront à la base des catégories constitutives de la future grille d'analyse. En effet, qu'est-ce qu'une *catégorie*? C'est un concept qui permet de nommer une réalité présente dans le matériau collecté. Le travail de l'analyste consistera à en préciser le contenu. Ainsi, on a pu élaborer plusieurs catégories à partir des précédents matériaux sur les formateurs de l'ONEm. La catégorie ou l'acceptation de « métier de formateur » est la définition de soi qu'un formateur construit, la façon dont il appréhende les qualités et compétences décisives et centrales dans l'exercice de sa fonction. Une autre catégorie a trait aux « expériences formatrices », les expériences que le formateur perçoit comme ayant été utiles à l'exercice de son métier. On pourra évidemment établir une relation entre l'une et l'autre. Le travail de génération d'une théorie locale consiste en effet à progressivement définir ces catégories, à les relier entre elles. Pour ce faire, le travail de comparaison des aspects saillants du matériau est déterminant à la fois pour faire émerger des concepts analytiques mais aussi des propositions interprétatives.

— *Effectuer un travail de tri et de comparaison des matériaux d'après les premières catégories dégagées afin de les tester, de les affiner, de voir si elles « collent » aux données.* Ceci afin d'éliminer les catégories qui apparaissent inapplicables, trop abstraites, trop construites, pas assez « utilisables ». Le travail de développement d'un outil de réduction et d'interprétation du matériau consistera donc, lorsque des passages d'interviews s'inscrivent dans une catégorie émergente, à comparer les « occurrences ». Ceci est une règle fondamentale : il faut, lorsqu'on rapproche ou classe un passage (une occurrence) dans une catégorie, le comparer avec de précédentes occurrences classées dans la même catégorie émergente ou comparer également celles associées aux différents groupes d'acteurs interviewés. Ainsi, dans la recherche sur les formateurs de l'ONEm, nous avons confronté les différentes interviews de formateurs en examinant les extraits qui pouvaient être rapprochés de notre catégorie « métier de formateur » ou « expériences formatrices antérieures ». Ce travail comparatif permet de préciser la catégorie, parfois d'en générer d'autres. A. Strauss et B. Glaser rapportent qu'ils ont progressivement forgé le concept de « perte sociale » (*social loss*) dans une recherche inductive sur les patients mourants. Ce concept — qui se réfère à la perte sociale représentée par la mort d'un patient pour sa famille, son milieu professionnel, la société en général — a émergé en comparant les réponses des infirmières lorsqu'on les faisait réagir à l'éventualité de la mort de leurs patients (B. Glaser et A. Strauss, 1967). C'est la perception des acteurs qui est retenue. Le travail de comparaison systématique des différents passages associés à ce concept a permis de formuler progressivement les propriétés associées à ce dernier. Ainsi la notion de perte sociale a-t-elle été affinée en comparant les passages où les infirmières commentaient les décès des patients. B. Glaser et A. Strauss ont analysé ces commentaires en fonction du type de patient

concerné ou du service de l'infirmière. De cette façon, ils ont pu développer la proposition selon laquelle la perception de la perte sociale représentée par un patient est fonction de l'âge ou du statut. Ainsi une mère de famille nombreuse relativement jeune, un avocat éminent représentent une perte sociale plus importante que des patients très âgés, moins bien situés dans l'échelle statutaire. Cette proposition a été affinée par la suite.

Du travail de comparaison surgiront donc progressivement la définition des catégories utilisées et par la suite la grille d'analyse, mais aussi des hypothèses interprétatives, des *propositions* reliant les catégories entre elles ou aux groupes d'acteurs analysés. Une proposition est un *compte rendu* de la réalité, à portée relativement générale, fondé sur les données (S. Taylor et R. Bogdan, 1984, p. 134). Elle témoigne d'un travail de compréhension des réalités observées. On vient d'évoquer celle de B. Glaser et A. Strauss. Voici d'autres exemples tirés de la recherche sur les formateurs de l'ONEm : « Certains formateurs interviewés ne se définissent pas prioritairement par rapport à leurs publics ou à leurs compétences pédagogiques mais par rapport à leurs spécialités techniques ; d'autres, c'est le contraire. » Autre exemple : « Les formateurs, avec peu de scolarité initiale, se sentent peu à l'aise dans une situation d'enseignement et investissent d'abord leurs spécialités techniques d'origine. » Une proposition sera plus ou moins générale. Il conviendra dans la suite de tester dans quelle mesure elle est correcte ou incorrecte. Les propositions ont dès lors toujours un statut d'hypothèse. On cherchera cependant à en montrer la validité, la vraisemblance, la plausibilité même si on ne pourra jamais totalement les prouver (voir étape 3 : validation des hypothèses). Elles auront parfois un rapport avec la problématique initiale ; elles pourront également servir à la développer et à la redéfinir. Elles sont donc très importantes dès l'instant où c'est à partir de ces idées, propositions associées et dérivées des aspects saillants du matériau, que peut progressivement se construire la grille d'analyse.

— *Faire une première synthèse théorique.* Elle s'opère dès que plusieurs passages d'interviews auront été repris sous la même catégorie, de sorte que les premières propositions interprétatives soient présentées systématiquement. B. Glaser et A. Strauss suggèrent de discuter ces propositions à plusieurs pour développer la définition des catégories d'analyse et leurs articulations (B. Glaser et A. Strauss, 1967). Ils suggèrent également de réduire progressivement le vocabulaire théorique (les catégories) pour arriver à subsumer sous le même vocabulaire conceptuel de plus en plus de données. Ultérieurement cela permettra de comparer non plus chaque passage à un autre passage d'interview, mais un passage à la catégorie d'analyse ou à l'ensemble de la grille d'analyse.

— *Arriver à formuler le fil conducteur de toute l'analyse empirique ultérieure.* Ce sera l'un des premiers résultats du travail de comparaison visant à développer inductivement des catégories comparatives. Autrement dit, il faut, dans le cas d'une problématique fort ouverte et inductive, être capable à la fin de cette phase de mieux préciser la question centrale de l'analyse. Ainsi par exemple dans la recherche sur les formateurs de l'ONEm, la question orientant l'investigation était la suivante : Quels sont leurs systèmes de dispositions, leurs schèmes de perception et d'action orientant leurs pratiques pédagogiques, leur rapport à leur fonction ? En quoi ces dispositions sont-elles en affinité avec des positions définies dans le champ constitué par le département de formation de l'ONEm, avec les capitaux qui

le structurent? La question centrale était donc ici articulée à la théorie des champs de P. Bourdieu.

(b) Voyons à présent quelques outils concrets qui peuvent être utilisés pour arriver à définir simultanément le fil directeur et la grille d'analyse.

— les *feuilles-résumés* après chaque interview. Dans la mesure où cette première phase se fait souvent en même temps que la collecte des données, M.B. Miles et A.M. Huberman suggèrent d'établir pour chaque interview réalisée une feuille-résumé. Elle peut ainsi comprendre : un résumé des principaux thèmes abordés et/ou des données nouvelles et saillantes émergeant du matériau — les questions et hypothèses que cela suggère — les questions cibles que cela induit pour la conduite des interviews ultérieures. La feuille-résumé sera utile à plusieurs points de vue : faire le point sur les données récoltées, marquer les aspects frappants, les questions que cela amène et surtout noter les conséquences possibles sur la collecte ultérieure. On peut aussi y adjoindre des remarques sur les conditions de réalisation des entretiens ;

— des *commentaires analytiques* : parallèlement au travail de lecture et de découverte du matériau, on note dans un journal de recherche et/ou dans les marges des matériaux tout ce qui ressort du travail proposé ci-dessus : idées, thèmes émergents, catégories ou concepts, propositions. Les commentaires analytiques pourront en outre comprendre des remarques concernant la qualité du matériau, des relations entre plusieurs extraits d'interview, etc. ;

— une *synthèse* sous forme de mémo faisant le point de l'analyse. Ce mémo doit viser à une mise au net des principales propositions issues de l'analyse ou à préciser le sens donné à telle ou telle catégorie d'analyse. On peut parler à ce propos d'une note théorique intermédiaire.

(c) A partir du travail accompli dans cette première phase de découverte, une première grille peut surgir. Cette grille devra s'efforcer d'être *simple*. En effet, si la liste de catégories est trop importante, elle devient rapidement difficile à manier. On choisira des catégories commodes quitte à ne pas perdre de vue les distinctions opérées de façon plus fine. L'important en définitive sera que cette liste soit suffisamment complète pour couvrir la problématique et former *un tout cohérent* par rapport à cette problématique (M.B. Miles et A.M. Huberman, 1984, p. 60). Voici un exemple de grille d'analyse forgée inductivement pour l'analyse des formateurs de l'ONEm (C. Maroy, 1991) :

— Le « *métier* » de formateur : d'après le discours du formateur sur lui-même, d'après ce qu'il explique de ses pratiques, peut-on déceler la façon dont il envisage le « *métier* » de formateur? Quelles en sont les composantes : comportements types, attitudes allant de soi, qualités valorisées, dévalorisées, « *image valorisée* » ou « *image repoussoir* »? Se voit-il comme quelqu'un qui doit d'abord maîtriser un savoir spécifique en vue de le transmettre, ou se voit-il comme possédant un savoir sur les façons de le transmettre/confronter à celui des formés, ou combine-t-il ces deux visions de lui-même?

— Le *rapport aux personnes en formation* : quel est le rapport pratique du formateur à l'égard des personnes en formation? Quelle représentation en donne-t-il? A partir du discours explicite tenu à leur sujet, ou à partir d'une description de pratiques concrètes (où les stagiaires sont impliqués), peut-on inférer la représentation des personnes en

formation et/ou le rapport pratique qu'il a à leur égard : comment le formateur parle-t-il des stagiaires? Peut-on décrire les types de pratiques qu'il valorise chez le stagiaire, ce qu'il tend à stimuler, à gratifier ou à l'opposé à décourager, à dévaloriser? A-t-il par exemple une stratégie à l'égard des «savoirs spontanés» des stagiaires? Les reconnaît-il? Quelle place et quel statut leur accorde-t-il dans la pratique?

— Le contenu du *contrat* didactique et les modalités de sa définition : comment le formateur définit-il ce qu'il y a à apprendre? Qui le définit d'après lui?

— L'*évaluation* : quels sont les critères d'évaluation utilisés par le formateur, ses modalités d'actualisation?

En résumé, le travail dans cette première étape est donc un aller-retour entre un classement, une manipulation concrète des données et une prise de distance analytique pour forger des interprétations, donner sens au matériau classé. Le but est de construire un fil directeur à l'analyse. Il s'agit simultanément d'établir des catégories et de développer une grille d'analyse pour l'appliquer ensuite à tout le matériau. Ce travail aura permis de développer une première série de propositions analytiques qui devront ultérieurement être validées.

La grille à laquelle on aboutit à la fin de cette étape est encore provisoire. Elle est toujours susceptible d'être corrigée en fonction du matériau empirique récolté. Néanmoins, elle peut servir de base pour coder de façon plus systématique l'ensemble des données (étape 2).

● *Une recherche avec une problématique de départ élaborée.* Il existe des recherches visant à développer des théories locales qui sont moins inductives que celles proposées par B. Glaser et A. Strauss. Il nous semble en effet que la littérature est parfois suffisamment fournie, notamment en études de terrain, pour permettre de créer une problématique de départ relativement élaborée et dès lors abrégé la phase de découverte décrite ci-dessus.

Dans ce cas, le travail de la première phase est de prendre connaissance du matériau et d'en voir de prime abord les aspects intéressants. Mais il est surtout important d'éprouver la pertinence heuristique du fil directeur défini dans la problématique de départ, comme de vérifier la pertinence d'une grille d'analyse que l'on aura déduite *a priori* de la problématique et de ses hypothèses de départ. Comment procéder pratiquement? Le travail suppose ici aussi de lire et de relire le matériau et de dégager les passages *a priori* intéressants, eu égard aux objectifs de connaissance qu'on poursuit. On effectue un tri d'interviews issues d'une première série d'enquêtes, grâce à une grille d'analyse provisoire, celle-ci étant cette fois une forme de traduction d'une problématique dans une série de catégories qui concernent les différents aspects *a priori* intéressants à étudier dans la réalité analysée. Dans un premier temps, cette grille d'analyse est donc construite uniquement en fonction de la problématique. Par la suite, elle s'enrichira du matériau lui-même. Ces catégories peuvent être descriptives ou analytiques.

Illustrons ce propos avec l'exemple d'une recherche et de la grille qui en dérive. Il s'agit cette fois d'une recherche sur les logiques de formation menées dans des entreprises de divers secteurs industriels, entreprises en modernisation technologique et/ou sociale (C. Maroy et B. Fusulier, 1994). Nous en présentons ci-après, la problématique, la stratégie de collecte de données et enfin la grille d'analyse utilisée au départ.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE « CHANGEMENTS SOCIO-ORGANISATIONNELS ET STRATÉGIES DE FORMATION DES ENTREPRISES »

— *La problématique de départ*

Le but de la recherche est de constituer une typologie des logiques d'action sous-tendant les pratiques de formation continue impulsées dans les entreprises en modernisation technologique et/ou sociale. Par *logique d'action*, nous entendons la cohérence pratique, construite par l'observateur, qui se dégage de l'observation des pratiques de formation mises en place par l'entreprise au cours des années précédentes. Cette logique d'action peut par exemple se donner à voir au travers de plusieurs aspects : les principaux « enjeux » ou « besoins de formation » identifiés par les responsables (combler une pénurie de main-d'œuvre juvénile « qualifiée », adapter les opérateurs aux nouvelles machines, les sensibiliser à divers déterminants de la qualité dans la production), mais aussi les principaux traits caractérisant les pratiques de formation visées (catégories professionnelles touchées, degré de sélectivité des candidats à la formation, durée, contenu, caractère ponctuel ou récurrent de la formation).

Dans un second temps, on tente de dégager la façon dont ces logiques de formation s'articulent ou non à des changements techniques, à des changements organisationnels (changement des relations entre services, entre étapes de la production, redéfinition des postes de travail), à des politiques (pratiques) de gestion de la main-d'œuvre. Bref, il s'agit de dégager les conditions sociales d'émergence et de stabilisation des logiques de formation évoquées.

Dans cette recherche, le but est donc bien de générer une théorie locale permettant de rendre compte des logiques de formation d'entreprises en modernisation; autrement dit, de mettre en évidence des types de logiques et leurs conditions de développement.

— *La stratégie de collecte des données*

A partir de cette problématique, une stratégie de recherche qualitative par entretiens a été élaborée. L'enquête empirique fut menée auprès d'un échantillon d'entreprises relativement atypiques. Celles-ci ont la double caractéristique de mener un effort de formation important et d'être modernisées ou en cours de modernisation technologique et/ou sociale. Le choix des entreprises a été fait sur la base de conseils de témoins privilégiés, de façon à différencier ces entreprises du point de vue du secteur d'activité. Le but de cette différenciation des secteurs est évidemment de faire varier les conditions structurelles de nature économique (part des salaires dans la valeur ajoutée en ce qui concerne les variations de l'intensité capitaliste), de nature organisationnelle ou sociale (type de procédé de production, ou niveau de formation de la main-d'œuvre), de nature institutionnelle (présence d'initiatives de formation au niveau sectoriel ou non) qui modèlent les champs de possibilité ou d'impossibilité où se développent les stratégies de formation des acteurs/décideurs de l'entreprise. Cinq secteurs ont été ainsi retenus : le textile, l'imprimerie, les fabrications métalliques, la chimie et le verre. Les entreprises ont été analysées au moyen d'interviews semi-directives menées auprès de responsables de la production et/ou du service du personnel de l'entreprise. Ces entretiens ont porté sur la description

des caractéristiques générales de l'entreprise, l'organisation de la production et du travail, les changements intervenus du point de vue technique ou organisationnel, le type de pratiques de formation mises en place. Les types de main-d'œuvre et de pratiques de gestion de main-d'œuvre ont été aussi abordés mais de façon moins systématique.

— *La grille d'analyse de départ*

Pour analyser les premiers entretiens, nous avons alors utilisé la grille d'analyse suivante.

1. Caractéristiques générales

- 1.1. Statut juridique et actionnariat
- 1.2. Volume du personnel
- 1.3. Répartition géographique
- 1.3. Structure générale de l'entreprise
- 1.4. Activités principales et produits

**2. Organisation du travail, « métiers » :
analyse synchronique et diachronique**

- 2.1. Étapes du procès de production
- 2.2. Métiers et caractéristiques sociales des catégories de personnel
- 2.3. Changements techniques des machines
- 2.4. Changements de l'organisation du travail; changements des critères de gestion de la production
 - 2.4.1. Indicateurs d'une accentuation des interdépendances dans le centre opérationnel
 - 2.4.2. Indicateurs d'une tendance à l'intégration de la fabrication et des services périphériques
 - 2.4.3. Évolution du contenu du travail dans la fabrication

3. Politiques du personnel

- 3.1. Critères d'embauche et qualités requises des différents postes de travail, du point de vue de la personne interviewée.
- 3.2. Procédures d'embauche

4. Pratiques de formation continue

- 4.1. Catégories touchées
- 4.2. Mode de sélection des candidats
- 4.3. Contenu
- 4.4. Durée
- 4.5. Organismes de formation ou formateurs
- 4.6. Formes de transmission pédagogique
- 4.7. Effort de formation

Cette grille d'analyse et ses catégories constitutives ont servi à faire un premier classement des matériaux. Elle n'a cependant été considérée ni comme définitive ni comme exhaustive et a fortement évolué en cours d'analyse.

La grille d'analyse constitue donc dans ce type de recherche le point de départ à partir duquel on peut « interroger » le matériau d'interview en fonction de la problématique. Une bonne partie du travail de la première phase consiste alors moins à développer des catégories que d'évaluer dans quelle mesure les pistes de recherche présentes dans la problématique apparaissent *a priori* fructueuses. En outre, un premier travail de comparaison peut commencer sur la base des catégories proposées, afin de dégager des hypothèses interprétatives (voir le travail de comparaison décrit ci-dessus). Il s'agissait dans cette recherche, d'une part, de formuler en quoi les pratiques et la logique de formation sont différentes d'une entreprise à l'autre et, d'autre part, de chercher à comprendre les conditions qui accompagnent les similitudes ou les divergences de pratiques de formation.

Ainsi, nos hypothèses de départ (qui toutes n'ont pu être reprises ici) portaient de l'idée que les entreprises qui tendaient à faire rupture avec l'organisation taylorienne du travail développeraient des pratiques de formation sensiblement différentes de celles encore marquées par une organisation taylorienne : ces dernières dispenseraient une formation ponctuelle, technique et sélective, alors que les premières tendraient à développer une formation plus permanente, à contenu à la fois technique mais aussi économique ou psychosocial, plus diffusée parmi le personnel enfin. Autrement dit, un des fils conducteurs essentiels de cette recherche était de poser qu'il y aurait des interactions réciproques entre les logiques de formation d'une part, et les logiques organisationnelles de l'entreprise (en particulier le statu quo ou le changement en matière d'organisation du travail) d'autre part. Les premières interviews et leur analyse permettaient de tester un tel fil conducteur et de vérifier si les premières hypothèses étaient prometteuses pour générer un schéma d'intelligibilité des logiques et pratiques de formation.

Or, cette hypothèse de départ fut à la fois partiellement confirmée et progressivement *complexifiée*, non seulement en fonction des interviews réalisées, mais aussi grâce à la littérature. Tout d'abord, nous avons mis un certain temps à trouver dans notre échantillon des entreprises qui pouvaient réellement être considérées comme en rupture avec une organisation taylorienne. Ensuite, la comparaison de nos premières interviews nous amena à distinguer des situations tayloriennes « classiques », des situations « néo-tayloriennes », enfin des situations dépassant le mode taylorien d'organisation, que nous avons qualifiées de « post-tayloriennes ». Par ailleurs, il est apparu que les logiques de formation pouvaient bien être différenciées mais sans qu'il y ait de lien univoque entre type d'organisation et type de formation. Bref, la ligne d'analyse générale semblait bonne, même si les hypothèses de départ devaient être considérablement modifiées pour tenir compte de nos observations. En outre, et ceci est aussi important, il apparaissait que la grille exposée ci-dessus devait être complétée par diverses mises au point conceptuelles : sur ce qu'est le taylorisme, le néo-taylorisme, le post-taylorisme, par exemple. Des thèmes tout à fait secondaires au départ sont devenus progressivement plus importants et inversement.

Donnons quelques exemples de ce travail d'affinement conceptuel qui n'est pas indépendant de l'analyse du matériau déjà récolté. Pour décrire les logiques de formation, nous avons tenu compte à la fois de ce qui concerne la « gestion de la formation » et de ce qui concerne les « orientations des pratiques de formation ». Auparavant cette distinction n'était pas faite. Ensuite, la gestion de la formation a été différenciée selon le degré d'institutionnalisation des pratiques (par exemple, présence ou absence d'un responsable ou d'un service formation, degré de planification de la formation, utilisation de

techniques d'évaluation). Puis, au sein des orientations des pratiques, certains aspects ont perdu leur importance (qui définit le contenu de la formation, par exemple?) alors que d'autres points, comme le type de formes de transmission (« scolaires » ou *on the job*, formelles ou informelles) ou celui des relations de fermeture ou de porosité entre ces deux types de pratiques, sont devenus prééminents. Chemin faisant, nous avons donc été amenés à reconstruire et à simplifier une grille de comparaison des interviews qui constitue la grille définitive permettant de systématiser le travail de classement et de comparaison.

Le travail n'est donc ici pas fondamentalement différent de celui qui a été décrit plus haut, dans le cas d'une recherche essentiellement inductive. Il diffère du fait qu'il y a une explicitation d'un cadre d'analyse, de concepts et d'hypothèses *a priori* intéressantes à utiliser, cadre induisant dès lors une stratégie de collecte, et par la suite une première grille d'analyse. Cependant, ce cadre doit être éprouvé dans sa pertinence heuristique au cours d'une première série d'interviews et d'une première analyse. Dans cette première phase, le travail est essentiellement un travail conceptuel, de réajustement des concepts et des hypothèses en fonction d'un aller-retour entre matériau et grille d'analyse, et au-delà du cadre plus général d'interprétation.

De ce point de vue, on peut souligner et rappeler quelques-unes des opérations utiles :

— faire des synthèses théoriques sur les concepts jugés pertinents (le taylorisme par exemple dans la recherche évoquée);

— lire la littérature soit pour affiner les concepts soit pour confronter les premières observations à d'autres études de terrain;

— faire des comptes rendus synthétisant le contenu des interviews : dans la recherche évoquée, ce compte rendu reprenait l'essentiel des informations récoltées dans une entreprise en les exposant selon le plan de la grille d'analyse. Il faisait cinq à vingt pages selon l'ampleur de l'information pertinente. C'est à cette occasion que des manques dans l'information sont apparus, que les premières tentatives visant à dégager les similitudes ou les différences d'un cas d'entreprise à l'autre ont été faites. Les questions et les accents à insuffler dans la recherche empirique ultérieure ont aussi été dégagés. Le conseil d'une comparaison systématique des « cas » est donc fondamental si l'on veut donner davantage de contenu aux différents concepts utilisés. Dans cette recherche en particulier, il fallait donner corps à la typologie des logiques de formation, c'est-à-dire spécifier progressivement les principales dimensions pertinentes, en nommer les caractéristiques principales, en inférer la logique d'action sans que celle-ci ne soit un pur décalque des données. Par la construction de plusieurs « types idéaux », les données étudiées sont rendues intelligibles. Sans que la mesure de la fréquence de chaque logique ne soit notre objectif, il fallait donc construire une « théorie locale », plausible parce que fondée sur les données d'observation;

— enfin, les textes intermédiaires ont fait l'objet d'une discussion systématique, qui amenait parfois à réélaborer un certain nombre de diagnostics d'entreprises. M.B. Miles et A.M. Huberman considèrent les compte rendus de ces réunions de travail comme une forme supplémentaire de réduction du matériau d'analyse.

L'ensemble de cette phase d'affinement de la grille mais aussi du cadre d'interprétation plus global dans lequel elle s'inscrit tendra à se poursuivre dans la phase ultérieure de codage et de comparaison systématique de tout le matériau; néanmoins, on peut souligner, dans cette première partie de l'analyse, la nécessité de tester très rapidement, avant la fin de la collecte, la pertinence du fil directeur assigné à

l'analyse. Ce test permet en effet de réorienter peu ou prou la collecte des données, si cela s'avère nécessaire, et dans le cas contraire, elle ne pourra qu'être enrichie d'une première avancée des interprétations ou du cadre d'analyse. Par ailleurs, soulignons que B. Glaser et A. Strauss (B. Glaser et A. Strauss, 1967) insistent sur la nécessité de cette première phase dans le but d'orienter le choix des nouveaux cas et ce, dans le cadre de l'échantillonnage raisonné (*theoretical sample*) : les cas à étudier doivent en effet être choisis en fonction de leur potentiel de développement de la théorie, de ce que nous avons appelé dans notre vocabulaire notre schéma d'intelligibilité. Ainsi, dans la recherche évoquée ci-dessus, nous avons choisi de nouvelles entreprises qui *a priori* présentaient des logiques de formation différentes, en vue d'enrichir la mise au jour de nouvelles logiques. A l'inverse, si une entreprise présentait une logique de formation semblable aux logiques déjà dégagées par l'analyse, on n'approfondissait pas l'investigation. Ce principe d'évaluation du nombre de cas à analyser est bien connu sous le nom de *principe de saturation de l'information*.

Étape 2 : Codage exhaustif et comparaison des données

Cette phase prend place à la fin de la période d'observation. Elle consiste en une comparaison systématique du matériau récolté. Cela suppose évidemment que la grille d'analyse ait pris une forme suffisamment élaborée.

Tout le matériau pertinent est codé d'après une grille de codage cohérente, (quasi) définitive, et le traitement est plus systématique. A partir de ce codage, on dispose d'un classement de divers extraits d'interviews, dont l'origine est spécifiée (telle interview n° 5, p. 7, ligne ou paragraphe n° 3). Chaque extrait est codé, c'est-à-dire assigné à une ou plusieurs catégories de la grille d'analyse. Cela peut se faire simplement en notant dans la marge de l'interview à quel type d'aspect de la grille cet extrait se rapporte : par exemple, formes de transmission, organisation antérieure de la production, etc.

A partir de ce codage, on établit des comparaisons à la fois *verticales* et *horizontales*. La comparaison verticale consiste à rapprocher les analyses issues de l'application des différentes catégories de la grille d'analyse à la même unité d'analyse (une entreprise, un jeune sorti de l'école, etc.).

Nous en avons déjà parlé à propos de la recherche « formation des entreprises ». Nous avons constitué pour chaque entreprise une sorte de « monographie » synthétisant l'analyse des interviews réalisées, en utilisant la grille d'analyse évoquée. Chaque monographie est ainsi un résumé de l'information collectée (réduction) mais aussi une première organisation et interprétation des données. Le canevas d'exposé était ainsi quasi identique pour chaque monographie. On y trouvait :

- les caractéristiques générales d'une entreprise ;
- les types de changements du procès de production : absence de changements ; changements techniques ; changements techniques et organisationnels ; changements organisationnels ; ampleur de ces changements ;
- les évolutions des qualifications des opérateurs telles qu'elles sont repérées par les cadres ;
- les problèmes spécifiques de l'entreprise ayant suscité la formation ;
- les différents traits des logiques de formation : effort de formation, fonctions, contenu, formes de transmission, publics cibles, institutionnalisation et formalisation de la gestion de la formation...

UN EXEMPLE DE SYNTHÈSE THÉORIQUE

Le texte suivant est une synthèse intermédiaire présentant deux types de logique de formation d'entreprises en modernisation technico-organisationnelle; il visait à formaliser les premières interprétations tirées de la comparaison des entreprises étudiées.

La logique de formation managériale change de nature selon les pratiques menées en matière d'organisation du travail et de la production.

Illustrons alors cette proposition en contrastant deux logiques de formation selon les logiques organisationnelles globales des entreprises. Dans plusieurs entreprises, la formation fait suite ou prépare à des changements techniques sans que ne changent par ailleurs les méthodes de gestion de la production, sans que la logique de mobilisation et d'évaluation des qualités et compétences des travailleurs n'évolue de façon significative (par exemple dans les imprimeries de presse, dans les entreprises textiles). La logique de formation est alors techniciste, ponctuelle, sélective. Elle vise d'abord à résoudre les problèmes de changements de connaissances et savoir-faire requis par les nouveaux instruments de production. Ce sont généralement des formations techniques d'ouvriers d'élite (contremaîtres, ouvriers d'entretien, techniciens), données généralement par le constructeur des machines, sans que soit ressenti le besoin d'un réel service interne de formation chargé de piloter et d'orienter ce type d'activités, considérées somme toute comme ponctuelles et secondaires. La formation est, dans ce type de logique, une variable d'ajustement conjoncturelle à des transformations locales qui n'affectent pas la logique d'ensemble de l'entreprise. Ce type de logique de formation apparaît pour faire face à différents types de « besoins de formation ». Cela peut être le cas d'entreprises tayloriennes (filatures textiles), voire pré-tayloriennes (imprimeries de presse) dans lesquelles surviennent des innovations technologiques plus ou moins importantes. Le problème est alors simplement d'actualiser les qualifications techniques de la main-d'œuvre, ce qui peut aller de pair avec une réduction des effectifs et une simplification des équipes de travail (imprimerie). Mais les formations peuvent aussi faire face à d'autres changements ponctuels dans l'environnement de l'entreprise : changement des produits, etc.

A l'inverse, dans plusieurs entreprises des fabrications métalliques, la logique de formation présente à des degrés divers des traits qualitativement différents. L'effort de formation y est tout d'abord plus important. Une fonction de responsable de formation, voire un service de formation se développe. La formation paraît davantage stratégique au moins sur le plan du discours. La formation est moins ponctuelle car son but n'est pas seulement d'accompagner et/ou de prévoir un changement technique perçu comme une modification locale et ponctuelle. De manière plus ambitieuse, il s'agit d'initier, d'impulser, d'accompagner un changement global à l'échelle d'un atelier, voire d'un établissement dans son ensemble. Changement global dont la nature est composite car ayant trait non seulement à la division du travail, au contenu des postes, aux qualifications requises, mais aussi au système d'ordonnancement et de gestion des flux de la production, à la gestion de la production (qualité, maintenance préventive). Mais le changement porte également, au moins au niveau des attentes managériales, sur les relations sociales dans l'atelier ou l'établissement (relations de coopération entre services

fonctionnels et fabrication, entre ateliers de production; relations sociales entre hiérarchie de premier niveau et opérateurs) et au-delà, sur le rapport des travailleurs à leur travail, au processus de production dans son ensemble, voire à l'entreprise.

De ce fait, la formation se veut plus diffuse et moins sélective, puisque l'enjeu est de faire évoluer un collectif de travail. Sur le plan du contenu, elle combine explicitement des contenus techniques, moraux, communicationnels. Un souci pédagogique apparaît, dans la mesure où l'apprentissage des compétences relationnelles en est davantage tributaire. Enfin, la logique de formation s'inscrit dans d'autres volets des politiques managériales : politique de changement organisationnel, de développement de nouveaux critères de gestion, de redéfinition des classifications et de critères de valorisation salariale. Il s'agit de changer le rapport au travail et à l'entreprise de collectifs entiers de travail, de les impliquer par rapport aux nouveaux indicateurs de gestion de la production (qualité totale), de les instrumenter techniquement à cette fin, de les prédisposer à accepter la flexibilité fonctionnelle dans l'entreprise (acceptation de la polyvalence).

Ce type de logique de formation accompagne une visée claire, explicite de changement organisationnel, de changement des critères de gestion de la production. La formation apparaît ici comme une variable d'action importante de la direction.

Cette présentation narrative et organisée de chaque cas a alors servi de base à une *comparaison horizontale systématique*. Celle-ci consiste à rapprocher les analyses verticales, à comparer les analyses menées pour chaque type d'entreprise selon le canevas évoqué ci-dessus. On ne fait ici que systématiser les comparaisons diffuses, qui sont faites dans l'analyse de chaque situation rencontrée. Cette analyse comparée devient de plus en plus structurée dès lors que, au-delà des cas concrets, commencent à poindre des *types*, des logiques de formation dont les traits ont été isolés. C'est ainsi que nous avons effectué la comparaison horizontale en comparant les monographies entre elles mais aussi en confrontant les monographies à une synthèse théorique présentant, à un moment de l'analyse, l'état de la réflexion et de l'analyse sur une logique de formation (voir l'encadré ci-dessus).

Ces exercices de comparaison sont l'un des moments les plus intenses de l'analyse, les plus à même de développer et de faire expliciter les traits associés aux différents concepts, catégories ou types développés dans la théorie locale en train de se construire, en l'occurrence ici, les «logiques de formation des entreprises et leurs conditions d'émergence». Ces moments sont aussi l'occasion d'émettre nombre d'hypothèses interprétatives. A titre d'exemple, nous livrons dans le précédent encadré un texte de «synthèse théorique» intermédiaire présentant de façon comparée deux logiques de formation repérées dans les premières interviews analysées. Cette synthèse résulte d'un premier travail de comparaison. Cette ébauche de deux types servira de point d'appui pour les analyses ultérieures, lesquelles viendront les enrichir.

La comparaison systématique suppose donc que toutes les données d'interviews soient réduites, puis présentées sous une forme facilitant la comparaison. A ce propos, nous avons montré l'utilisation que nous avons faite de «monographies d'entreprises», sorte de synthèse narrative et structurée des données se rapportant à un site d'analyse. Nous avons aussi indiqué le profit qui pouvait être fait d'une synthèse théorique, faisant le point sur les catégories, types ou concepts utilisés.

M.B. Miles et A.M. Huberman montrent pour leur part l'intérêt des schémas, des tableaux ou graphiques dans cette phase de comparaison des données. D'après eux, en effet, une présentation littéraire est trop souvent peu structurée, trop analytique alors qu'un schéma ou un tableau permet de rassembler beaucoup plus d'informations en un seul coup d'œil. Le caractère global ou synthétique de la présentation facilite une comparaison plus riche. Ils proposent de recourir à toutes sortes de tableaux ou schémas. Sans les illustrer systématiquement, citons quelques-unes des possibilités énumérées dans leur ouvrage :

— un graphique présentant le contexte d'un événement ou d'une situation analysée;

— le graphique d'évolution des événements : il s'agit de mettre en relation des événements, l'état d'une ou deux variables et le temps;

— le réseau causal : il s'agit de présenter, sous forme de graphique, les principales variables dépendantes ou indépendantes d'une étude.

Nous avons utilisé ce dernier type de graphique (voir ci-contre) dans l'étude sur les logiques de formation des entreprises. Signalons cependant qu'il y a dans ce graphique davantage d'interdépendances mutuelles que la mise en évidence d'un seul enchaînement causal.

Étape 3 : La validation des hypothèses et des propositions

Les propositions développées au cours des phases 1 et 2 pourront être soumises à un travail de validation plus systématique qui aura l'avantage d'aboutir à des propositions plus fines. Il est peut-être exagéré d'en faire réellement une étape à part. Souvent, les opérations que nous allons décrire ici sont déjà utilisées dans les phases précédentes, en tous cas dans la phase 2.

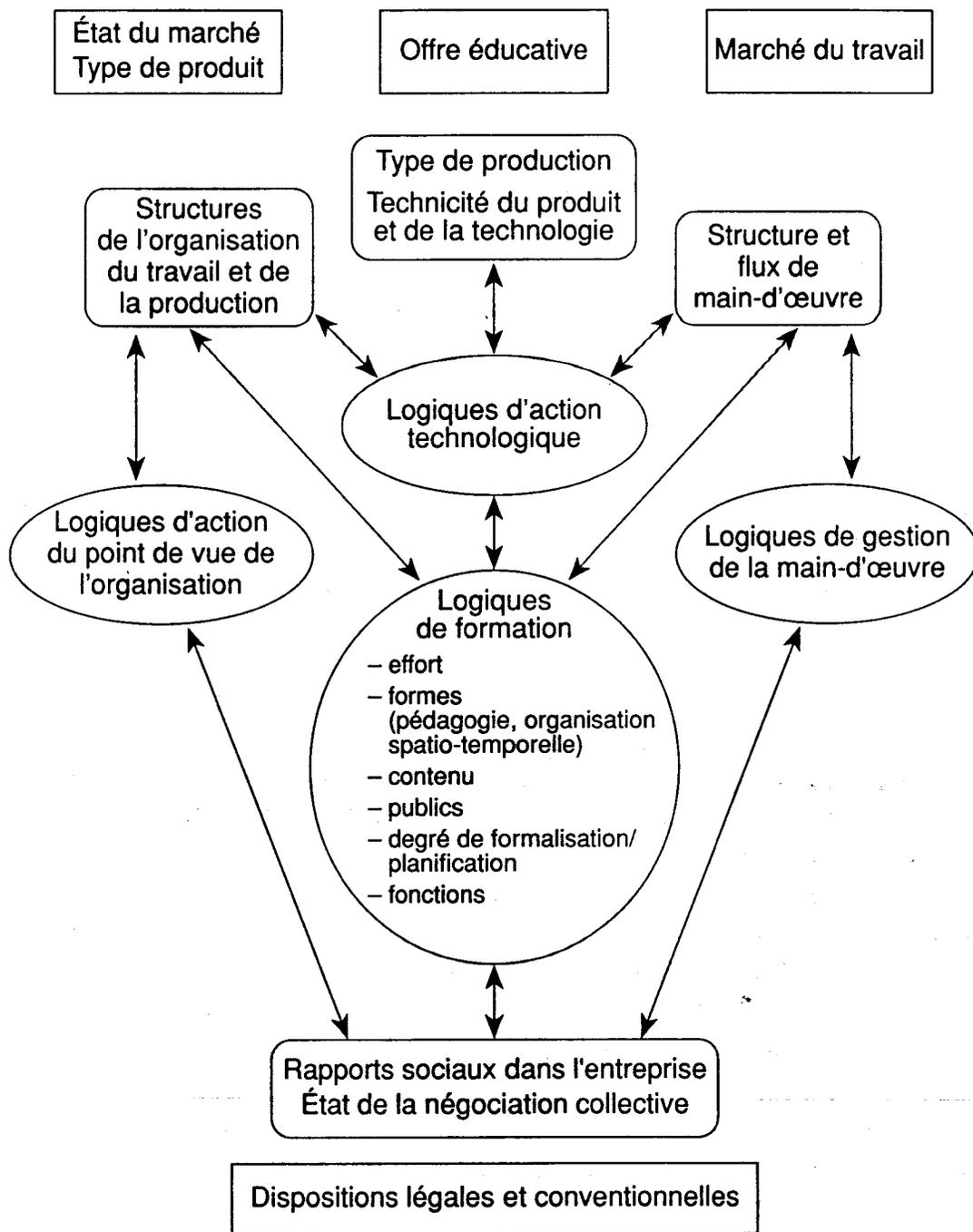
Le but est d'éviter de biaiser les interprétations avancées pour rendre compte de la réalité. M.B. Miles et A.M. Huberman (M.B. Miles et A.M. Huberman, 1984) relèvent trois biais potentiels :

— Le *biais totalisant (holistic fallacy)* : il consiste à « surinterpréter » les données, à les interpréter de façon plus organisée et congruente qu'elles ne le sont en réalité.

— Le *biais indigène* : il signifie perdre sa propre vision de ce qui se passe dans un site observé en étant progressivement « coopté » par les gens du terrain, dont on partage progressivement les évidences, les « ça va de soi ».

— Le *biais élitiste* : il consiste à donner trop d'importance à ce que les gens les plus informés, mais aussi les plus haut placés, ont donné comme information au détriment de celle que des personnes plus marginales, à plus faible statut auraient pu donner. Par exemple, dans la recherche « formation des entreprises », nous avons choisi « d'entrer » dans les entreprises par le canal des directions ; cela nous a mis en contact avec les cadres qui nous ont présenté les changements technico-organisationnels ou les formations, en mettant l'accent sur leur cohérence d'ensemble. Leur vision tend à accentuer la rationalité d'ensemble de l'entreprise et de ses contraintes. Une série d'aspects risquent dès lors d'être systématiquement omis ou peu présents : par exemple, ce qui a trait à l'accessibilité des personnes à la

Conditions structurelles de l'action



formation, les catégories de personnel négligées. Dans certaines entreprises, nous avons pu compléter notre information par des interviews de salariés ou de responsables syndicaux : elle est dès lors plus fiable.

Pour essayer d'éviter ces biais, un certain nombre de « tactiques » de recherche peuvent être utilisées, d'une part pour assurer la qualité des données, d'autre part pour valider le plus possible les hypothèses, les propositions, voire les modèles explicatifs proposés.

● *S'assurer de la qualité des données.* Trois tactiques peuvent être avancées : veiller à la fiabilité des données, s'assurer de la validité factuelle d'une information, pondérer les données en fonction de leur qualité

— *Les données recueillies sont-elles fiables? N'ont-elles pas été biaisées par la relation entre le chercheur et les sujets observés?* Il est important de procéder à une évaluation des relations entre chercheur et terrain d'observation en vue de cerner leurs influences potentielles sur les données recueillies; en particulier, il s'agit d'évaluer les effets du chercheur sur son terrain et les effets du terrain sur le chercheur.

On sait en effet que, par sa seule présence, le chercheur brise le déroulement spontané des interactions et que la personne observée ou interviewée est au départ en situation de représentation vis-à-vis de l'observateur extérieur. Ultérieurement, lorsque l'observateur est « accepté », les informateurs pourront protéger leurs intérêts en ne révélant pas une série de réalités conflictuelles telles que les faiblesses, les incohérences, les conflits, bref tout ce qui apparaît socialement illégitime. M.B. Miles et A.M. Huberman (*ibid.*, p. 233) livrent une synthèse de ce que la littérature propose pour minimiser les effets négatifs, soit du chercheur sur le terrain d'étude, soit à l'inverse du terrain sur le chercheur. Certaines de ces remarques concernent davantage la logique de collecte des données; nous les reprenons rapidement ici, dans la mesure où cela montre à quel point la réflexion et la discussion des analyses peuvent amener soit à rétroagir sur la collecte, soit à être conscient des limites de l'analyse en raison des conditions effectives dans lesquelles s'est déroulée cette collecte. Plusieurs stratégies existent pour *minimiser les effets du chercheur sur son terrain* :

— rester aussi longtemps que possible sur le terrain; passer une partie du temps à s'adapter au « terrain », à sa « culture » propre (ceci n'est possible que dans le cas de l'observation participante);

— utiliser des méthodes « discrètes » : B. Glaser et A. Strauss appellent ces techniques « écouter aux portes ». Il s'agit en fait de profiter, au moment de la collecte, de toute information recueillie sans qu'elle soit réellement suscitée par le chercheur;

— s'assurer que son mandat soit clair pour les informateurs : qui on est, pourquoi, qu'est-ce qu'on étudie, qu'est-ce qu'on va en faire?

— coopter un informateur, lui demander d'être attentif à votre influence sur le terrain (ceci aussi n'est possible que dans le cas de l'observation participante);

— faire des interviews « hors site », en dehors du terrain d'enquête proprement dit.

D'autres tactiques doivent être mises en œuvre pour *minimiser les effets du terrain sur le chercheur* :

— éviter le biais élitiste, en interviewant des gens qui ne sont pas directement liés au problème traité;

— éviter d'être « coopté » par le terrain, en passant du temps hors terrain;

— inclure dans l'échantillon les dissidents, les isolés pour ne pas saisir seulement le courant dominant;

— trianguler les données (voir ci-dessous);

— si on se sent « mené en bateau » par un informateur, se demander pourquoi il le fait;

— montrer ses notes de terrain à un autre chercheur qui verra rapidement si vous vous faites coopter par les gens du terrain observé;

— garder sa problématique en tête pour éviter de se laisser entraîner par des événements spectaculaires.

— *Pour s'assurer de la validité factuelle d'une information, il faut « trianguler » les données recueillies.* La triangulation est un *modus operandi* pour obtenir une confirmation d'une donnée en multipliant les sources et les méthodes de collecte (par exemple : croiser des témoignages sur les mêmes faits ou mieux, des témoignages et des données factuelles). C'est particulièrement utile lorsqu'on vise à obtenir des informations factuelles concernant une réalité, et non plus seulement des représentations construites de l'un ou l'autre acteur.

La solution idéale est d'obtenir des indices indépendants d'une même réalité, recueillis de sources différentes par des méthodes différentes. Bref, on travaille un peu comme un détective qui doit se faire une conviction à partir d'une série de témoignages, d'indices matériels, d'analyse des emplois du temps... La différence entre l'enquête policière et l'enquête sociologique tient surtout au fait que cette dernière cherche et obtient souvent davantage de collaboration de la part des enquêtés. Prenons comme exemple les indices de la « réussite d'une innovation pédagogique » proposés par M.B. Miles et A.M. Huberman. On doit dès lors prendre en compte :

— les résultats d'examens d'élèves de classes dont les professeurs utilisaient et n'utilisaient pas l'innovation ;

— les témoignages des professeurs utilisant l'innovation ou non ;

— les témoignages des élèves ;

— des échantillons de travaux d'élèves ;

— les observations des classes utilisant ou non la pratique ;

— les témoignages d'administrateurs.

— *Évaluer et pondérer les propositions avancées en fonction de la « qualité » des matériaux recueillis.* Certains informateurs et certaines circonstances de la collecte sont meilleurs que d'autres ; les données s'en ressentent et sont donc d'inégale qualité. Dans l'analyse, il s'agit alors de donner plus de poids aux données qui sont les meilleures. L'évaluation de la qualité des données renvoie en partie à l'application des consignes évoquées ci-dessus ; elle renvoie globalement au type de contacts entre chercheur et terrain. Ainsi, dans l'étude sur les stratégies de formation des entreprises, l'accueil sera très différent d'une entreprise à l'autre selon divers facteurs souvent contingents : cela se répercute sur la longueur des interviews, leur degré de précision.

● *Tester les hypothèses explicatives.* Ici aussi, le chercheur se doit de recourir à diverses tactiques qui lui permettront de « raisonner contre lui-même », d'éprouver la robustesse de ses interprétations.

— *Procéder à un travail comparatif :* on a déjà souligné à plusieurs reprises la nécessité de recourir à la logique comparative. Au départ, lorsque les catégories de la grille d'analyse émergent, ensuite, lorsqu'on compare systématiquement toutes les données pertinentes à la phase 2. Si le but de l'analyse est bien de générer une théorie locale, un schéma d'intelligibilité comme nous le disions à propos des logiques de formation des entreprises, il est alors important d'orienter systématiquement la comparaison vers les cas négatifs, les cas extrêmes, comme on le précise ci-après. La

méthode comparative a ici pour but moins la vérification d'hypothèses posées au départ que la génération de ces hypothèses explicatives.

— *Rechercher activement des contre-exemples, des cas négatifs qui semblent invalider les propositions que vous avez formulées.* Ainsi dans une recherche sur l'ONEm (C. Maroy, 1991), il apparaissait *a priori* que les formateurs d'un département, les COISP (Centres d'orientation et d'initiation socioprofessionnelles), tendaient à dévaloriser une pédagogie « scolaire » qui s'axe trop sur les apprentissages cognitifs ou sur les contenus sans se préoccuper des procédures pédagogiques favorisant une appropriation des connaissances, sans tenir compte des situations concrètes où ces savoirs doivent être exercés.

Ces formateurs étaient de plus très attentifs au rapport à la formation du public. Or, dans le même département, on rencontrait des formateurs dont les vues étaient différentes : ceux qui, à l'inverse des pionniers ou des volontaires, étaient mutés d'office dans les COISP ainsi que les enseignants de formation scolaire plus courte, autodidactes dans leur milieu de travail (des hommes de métier). Ces derniers, se valorisant surtout grâce à leur connaissance du métier, se sentaient moins à l'aise à l'égard de la pédagogie. Plus soucieux de l'opérationnalité des savoirs transmis, ils prenaient moins en compte le rapport à la formation des stagiaires.

— *Chercher la signification des exceptions ou des cas extrêmes : cette tactique se rapproche de la précédente.* En analysant les exceptions ou les cas extrêmes, on a de grandes chances d'améliorer sa compréhension des cas modaux. M.B. Miles et A.M. Huberman se sont ainsi demandé pourquoi des individus ne sont pas contents d'une innovation pédagogique, dans un contexte pourtant tout à fait favorable à cette nouveauté. Cela leur a permis la mise en évidence de la relation entre faible maîtrise technique des enseignants et faible satisfaction de ceux-ci face à l'innovation.

— *Tester ou rechercher des explications alternatives :* si on a avancé une proposition relativement satisfaisante, il n'est pourtant pas inutile de tester des hypothèses alternatives. Il est en effet rare d'être en présence de phénomènes qui n'aient qu'un seul facteur explicatif. D'autres facteurs peuvent ainsi être mis en évidence. De cette manière, on peut parfois prouver l'impact de ces facteurs.

Ainsi, dans notre recherche sur les formateurs de l'ONEm, nous nous étions interrogés sur la création d'un curriculum centré sur la « qualification sociale » dans un des départements. Nous avons mis en évidence trois hypothèses concernant les conditions favorables à une telle innovation. Le rôle d'une transaction entre les interlocuteurs sociaux au Comité de gestion, l'impact propre d'un ministre de tutelle d'obédience socialiste, et les stratégies des dirigeants de ce département, plus pédagogiques que d'autres, qui ont tenté par cette innovation d'améliorer leur position stratégique. Cette dernière proposition aurait pu être relativisée en fonction de l'impact du ministre de tutelle (c'est du moins ce que prédisaient certaines personnes interviewées). Le fait que ce département et ce curriculum aient continué après le changement du ministre incline à penser que l'impact de la tutelle politique n'est pas le seul déterminant des politiques de formation de l'institution et donnait donc du poids aux autres déterminants.

— *Donner un feed-back aux gens du terrain : en restituant aux gens du terrain un premier feed-back des analyses faites, on se donne la possibilité de tester certaines des hypothèses dégagées.* Ainsi, dans notre recherche sur les formateurs de l'ONEm,

nous avons soumis à deux informateurs très coopératifs la mise en évidence d'orientations pédagogiques différentes entre formateurs «pédagogues» et formateurs «techniciens». Leur réaction a permis d'étayer cette analyse et de susciter des informations beaucoup plus détaillées sur les tensions et luttes existant entre eux.

En définitive, le travail proposé dans cette troisième phase consiste à tester la «robustesse» des interprétations, voire des théories avancées au cours de l'analyse. On s'interroge d'une part sur la qualité des données à partir desquelles elles ont été générées. D'autre part, on cherche par la méthode comparative, par la mobilisation des cas négatifs, des contre-exemples ou des cas extrêmes, à en éprouver la validité et/ou à en affiner le propos. C'est à ce prix que le schéma d'intelligibilité dérivant de l'analyse qualitative pourra devenir non seulement pertinent et riche, mais aussi plausible. Il restera alors à prolonger ce travail de construction théorique par un travail de vérification qui en atteste définitivement la validité.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BARDIN L. (1989), *L'Analyse de contenu*, Paris, P.U.F. (5^e éd.).
- BECKER H. (1985), *Outsiders*, trad. fr., Paris, Métailié (1^{re} éd. en langue anglaise : 1963).
- BOURDIEU P. (sous la direction de) (1993), *La Misère du monde*, Paris, Seuil.
- CHINA E. et GUILLAUME F. (1992), *Les Politiques contractuelles de formation continuée*, rapport pour la Commission européenne, Louvain-la-Neuve, Institut des Sciences du Travail.
- COULON A. (1987), *L'Ethnométhodologie*, Paris, P.U.F.
- DODIER N. (1985), «L'apport de l'ethnométhodologie à l'analyse des entretiens sociologiques», in ACKERMANN W., CONEIN B. et alii (éd.), *Décrire : un impératif? Description, explication, interprétation en sciences sociales*, Paris, École des Hautes Études en Sciences sociales, p. 198-215.
- DODIER N. (1985b), «Corps et accords. Les événements corporels individuels dans l'organisation collective des ouvriers», in *Cahiers du Centre d'Études de l'emploi*, numéro spécial «Conventions économiques», Paris, P.U.F., p. 91-114.
- FRANÇOIS J. et PELLEMANS P. (1979), *Les Études de marché qualitatives*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- GLASER B. et STRAUSS A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, New York, Aldine.
- LACROSSE J.-M. (1991), «Taxi driver's», *La Revue Nouvelle*, 7-8, juillet-août, p. 63-71.
- LESNE M. (1977), *Travail pédagogique et formation des adultes*, Paris, P.U.F.
- MAROY C. (1991), *Chômage et formation professionnelle*, Namur, Presses universitaires de Namur, Ciaco.
- MAROY C. et FUSULIER B. (1994), *Modernisation des entreprises et formation des salariés*, Bruxelles, Éditions des Services de programmation de la Politique scientifique.

- MILES M.B. et HUBERMAN A.M. (1984), *Qualitative Data Analysis. A Source Book of New Methods*, Beverly Hills, Sage.
- SHATZMAN L. et STRAUSS A. (1973), *Field Research Strategies for a Natural Sociology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- STRAUSS A. (textes réunis et présentés par I. BASZANGER) (1992), *La Trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan.
- TAYLOR S. et BOGDAN R. (1984), *Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings*, New York, Wiley Interscience (2^e éd.).

5 *Analyse structurale de contenus et modèles culturels*

Application à des matériaux volumineux

Jean-Pierre Hiernaux

L'analyse structurale s'applique souvent à des matériaux très réduits. Que faire face à des matériaux plus volumineux? C'est la question que l'on se pose devant quarante interviews retranscrites intégralement sur plus de mille pages ou encore une vingtaine de débats de groupe de même ampleur. Cela est tout aussi vrai lorsque l'on collecte progressivement, sur une longue période, des matériaux divers (tracts, articles de magazines ou de journaux, motions et déclarations de divers groupes) composant un vaste ensemble d'observations.

Ces exemples, réellement expérimentés, serviront au développement de ce qui suit. Ils ne représentent pas tous les cas possibles, mais ils illustrent des procédures qui, avec les transpositions nécessaires, offrent des clefs pour le traitement d'autres types de matériaux volumineux. Pour suggérer encore la variété de ceux-ci, ajoutons aux exemples précédents l'analyse des comptes rendus d'un conseil d'administration ou d'un conseil de classe sur cinq ou dix ans, celle d'un dossier ou d'un livre de six cents pages ou celle de plusieurs volumes d'un ou de plusieurs auteurs...

Mais auparavant il nous faut rappeler les principes mêmes de l'analyse structurale de contenu et leur application à la recherche des «modèles culturels». Ces principes et cette finalité, en effet, s'opérationnalisent dans le traitement des matériaux. On ne peut pas non plus traiter ces matériaux sans raisonner sur ce qui les rend adéquats à la recherche. C'est une question de collecte et de critique des données. Ces préalables sont abordés dans les premières sections suivantes. Ensuite se clarifieront les procédures propres à l'analyse des matériaux volumineux.

CONTENUS, MODÈLES CULTURELS ET ANALYSE STRUCTURALE

Mettre en œuvre l'analyse structurale de contenus, en vue de saisir des «modèles culturels», implique trois termes associés: «contenus», «modèles culturels», «analyse structurale». Précisons ces trois termes.

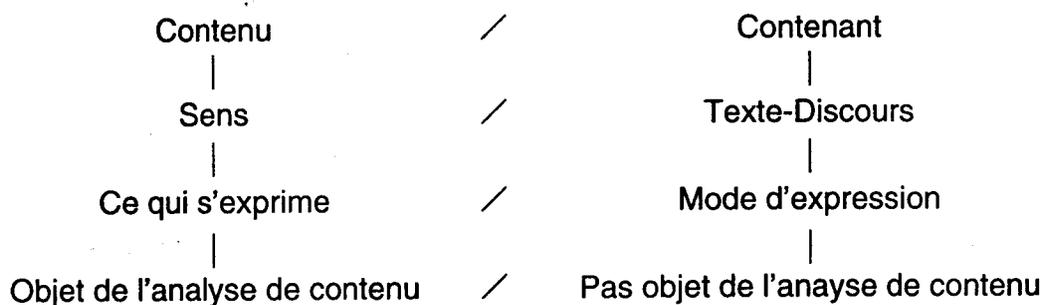
Les «contenus»

On assimile parfois «analyse de contenus», «analyse de textes» et «analyse de discours». Mais les «contenus» ne sont ni les textes ni les discours. Ils sont «ce qu'il y a dedans». Les textes et les discours sont des «contenants», des modes

d'expression, des manifestations. L'analyse de contenu n'a pas ceux-ci pour objet mais bien ce qu'ils contiennent.

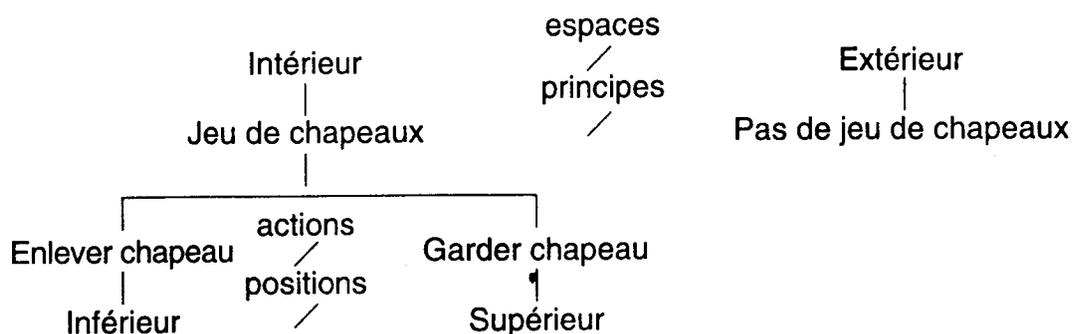
Que contiennent donc les textes et les discours? Qu'est donc un «contenu»? C'est essentiellement ce qui peut s'exprimer dans les textes ou dans les discours, à savoir «du sens» ou, en d'autres termes, des «manières de voir les choses», des types ou des systèmes de perception.

En relisant le premier paragraphe de la présente sous-partie, on verra exactement que le contenu c'est «du sens», une manière de voir les choses, un système de perception. Il consiste ici, à séparer l'idée de «contenu» de celle de «texte» ou de «discours», à associer ces deux dernières idées à celles de «contenant» et de «mode d'expression», et à rapprocher l'idée de «contenu» de celle de «sens», de «chose qui s'exprime», qui est «objet de l'analyse de contenu». Ce sens, ce contenu, est relativement indépendant de la forme du discours. Il peut être restitué sous des formes discursives diverses. On peut le schématiser dans le graphe suivant, en adoptant les notations «/» pour disjonction et «|» pour association, en repositionnant logiquement les uns en face des autres les termes qui se disjoignent et en plaçant les uns sous les autres ceux qui s'associent :



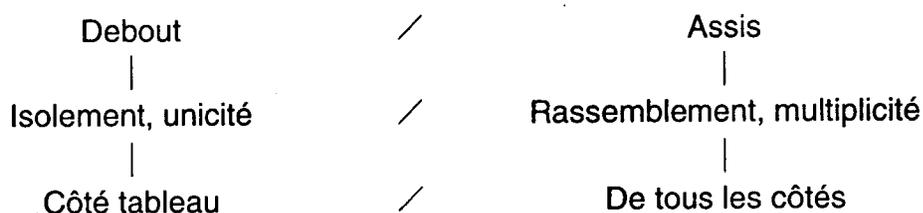
On le voit, le «contenu», le «sens», le «système de perception» du texte ici analysé sont ce qu'il y a dans le graphe ci-dessus, rien de plus, rien de moins. Ils sont ce qu'il y a «dans» le texte, sans être ce texte comme tel. Celui-ci n'est qu'un «matériau d'observation» dont l'analyse se sert pour faire émerger et décrire les «contenus», les systèmes de sens, les systèmes de perception.

Les «matériaux d'observation» comportent d'ailleurs davantage que des textes ou des discours. Ils incluent aussi les pratiques, les comportements, les «faire». C'est le cas quand Monsieur Z enlève son chapeau devant Monsieur X, son supérieur, ceci à l'intérieur des bâtiments, jamais à l'extérieur. Cette pratique aussi est le «contenant» d'un «contenu», la manifestation d'un sens. On peut le montrer dans la description qui suit :



Ce graphe montre que le « contenu » ou le « sens » de la pratique décrite pose que l'« intérieur » se disjoint de l'« extérieur » ; qu'à l'« intérieur » il y a un de « jeu de chapeaux » qui n'a pas cours à l'« extérieur » ; qu'à l'« intérieur » « jeu de chapeaux » implique d'ôter son chapeau lorsqu'on est « inférieur » et de le garder lorsqu'on est « supérieur ». Ainsi — en présence de Monsieur X — enlever son chapeau à l'« intérieur », marque l'« infériorité » tandis que le garder sur sa tête marque la « supériorité »... ou encore la contestation de la supériorité de Monsieur X, si ce n'est la contestation de la règle et du sens du « jeu de chapeaux » eux-mêmes.

Si les contenus sont dans le « faire » comme dans le « dire », ils sont aussi dans les résultats du « faire ». Les « choses faites », les « dispositions d'objets », résultent en effet du sens assumé dans les actions et en témoignent à leur tour. Ainsi, la disposition d'une salle de classe, où un seul est debout, isolé, du côté du tableau, tandis que beaucoup sont assis, concentrés, situés de tous les côtés, livre le système suivant :



Le système qu'on vient ainsi de décrire rend simplement compte de la disposition des éléments ou objets concrets dans la salle de classe. Mais on peut également y percevoir un « sens » et supposer que celui-ci a guidé les comportements qui ont constitué cette disposition d'objets. Ainsi du sens qui admettrait, comme le graphe précédent le suggère, qu'il va de soi que la masse (rassemblement, multiplicité) soit inactive (assise), sans moyens d'expression spécifiques (pas du « côté tableau »), tandis qu'un « unique », « isolé », est le seul en droit d'être actif (debout) en monopolisant les moyens de communication (« côté tableau »). Ce sens-là, sans doute moins volontiers avoué qu'effectivement pratiqué, rappelle une relation pédagogique très « classique » et relativement répandue.

En matière de « dispositions d'objets », on peut encore songer aux « contenus » ou systèmes de sens dont témoignent d'autres « choses faites ». Telles, par exemple, des structures de logement ou de lieux de culte, des aménagements d'intérieur ou des parures vestimentaires, ou bien encore des organigrammes de services et d'associations... Tous ces éléments résultent de pratiques qui y ont investi leur sens. Celui-ci transparait donc aussi en eux.

Les « modèles culturels »

Quand Monsieur Z enlève son chapeau devant Monsieur X, dans les conditions que nous décrivions, on perçoit bien que les systèmes de sens impliqués — tout en étant bien cela — ne sont pas seulement des « manières de voir les choses ». Ils sont encore des guides (ou des contraintes) pour l'orientation des comportements. Et ils le sont, justement, par la manière dont ils font voir les choses. Ainsi, Monsieur Z peut et doit enlever son chapeau devant Monsieur X parce que (a) il voit Monsieur X comme « supérieur », (b) il voit le geste concerné comme ce qu'il convient de faire, pour quelqu'un de sa condition, devant un « supérieur » dans certaines circonstances, (c) il voit le fait d'être à l'intérieur et non à l'extérieur comme une telle circonstance. De même, l'auteur que vous

lisez ici n'a pas seulement une « manière de voir les choses » qui pose le « contenu » comme sous-jacent à diverses manifestations. Ceci le conduit aussi à agir pour saisir, dans/derrière ces manifestations, ce qu'il « voit » s'y trouver... « Voir » les choses d'une certaine manière, c'est donc aussi tendre à « faire » à leur égard de façon correspondante...

Ainsi, les systèmes de sens, les modes de perception que cherche à repérer l'analyse de contenus, ne sont pas seulement une question d'entendement, un phénomène cognitif. Structurant et orientant la perception, ils tendent aussi à structurer et à orienter l'agir. Ils se saisissent donc comme principes organisateurs à la fois de la perception et du comportement.

Poursuivons : quand Monsieur Z ôte son chapeau devant Monsieur X, il ne s'agit pas là d'un « hasard ». C'est un comportement systématique. Quand nous connaissons le système de sens qui l'organise, ce comportement est tout à fait prévisible. Il a lieu dès que les « conditions d'apparition » qui l'appellent (ici, la rencontre avec un « supérieur », dans un bâtiment) se produisent. C'est que le système de sens concerné est « intériorisé ». Enraciné « dans le chef du sujet agissant », *de manière consciente ou non consciente*, il préexiste à son comportement et il l'« informe », il le structure.

Ainsi, l'analyse s'intéresse aux « contenus » — aux systèmes de sens qui se dégagent de divers matériaux concrets — en tant qu'ils témoignent de structurations préexistantes dans la tête du sujet, lesquelles « créent » la forme de ces matériaux. De cette forme, l'analyse tend donc à « remonter » aux systèmes de sens intériorisés qui opèrent chez les auteurs de ces matériaux.

Si les « contenus » ou systèmes de sens qui s'expriment dans les matériaux et qui les structurent sont enracinés dans la pensée des sujets, reste évidemment à savoir comment ils y sont arrivés et, également, comment ils y demeurent.

Pour la première question, reconsidérant le cas de Monsieur Z qui enlève son chapeau devant Monsieur X, on songera sans doute à l'éducation qu'il a reçue. Mais on peut songer également à l'effet d'autres expériences qu'il aurait faites et qui auraient enraciné chez lui le système de sens qui guide son comportement. On reconnaîtrait ainsi, comme source ou « condition de production » des systèmes de sens chez les sujets, des expériences inévitables, associées à des effets psychoaffectifs qui en font intérioriser les « leçons » sous forme de système de sens.

Pour la seconde question, on pourrait observer que Monsieur Z ne se voit pas nier les systèmes de sens qui orientent sa pensée sans « se nier lui-même ». Il ne pourrait pas le faire non plus sans perdre la relation qu'il souhaite avec Monsieur X. On reconnaîtrait alors, dans ces éléments, des « conditions de persistance » des systèmes de sens. Ces conditions renvoient au rapport des sujets à eux-mêmes (pour Monsieur Z, « se sentir se nier ou non »); c'est un aspect de l'« économie affective » telle qu'elle s'est structurée en relation avec le système de sens. Elles renvoient aussi aux contraintes que les sujets doivent gérer dans leur action (pour Monsieur Z, les conditions des bons termes avec Monsieur X); c'est un aspect de l'« économie sociale » des sujets dans les conditions inévitables de leur existence. Et elles renvoient, plus généralement encore, à l'intersection de l'« économie affective » et de l'« économie sociale » (chez Monsieur Z, d'une part les objets de désir qui exigent les bons termes avec Monsieur X et, d'autre part, la contrainte des réactions possibles de Monsieur X).

Ainsi, les systèmes de sens que l'analyse tente de dégager des matériaux d'observation, qui structurent ces matériaux et qui guident le comportement des sujets, apparaissent comme socialement produits et socialement reproduits par l'articulation

OBJET ET ORIENTATION GLOBALE DE LA RECHERCHE

Il s'agit de dégager à partir des manifestations qu'ils structurent dans des matériaux divers — dont ils forment le « contenu » —, des « modèles culturels », c'est-à-dire des systèmes de sens typiques qui orientent le comportement des sujets, qui sont intériorisés et socialement produits, reproduits ou transformés. Ce « programme » de base peut se schématiser comme suit :



L'analyse tente donc de « remonter » des matériaux observés (manifestations) aux systèmes de sens qu'ils recèlent (contenus), puis de ceux-ci aux modèles culturels qui en sont les formes socialement typiques, et, enfin, de ces derniers aux conditions sociales qui président à leur présence, à leur mise en œuvre, à leur persistance ou à leur transformation. D'autres éléments peuvent s'ajouter à cet axe central, tels l'analyse des effets des modèles culturels, la problématique de leur intériorisation, etc.

d'effets de contrainte sociale et d'effets psychoaffectifs. C'est donc aussi dans cette articulation que l'on cherchera l'explication d'éventuelles séquences de transformation des systèmes de sens.

Nous observons aussi qu'entre Monsieur Z et Monsieur X « tout fonctionne bien ». C'est que le système de sens impliqué dans le « jeu des chapeaux » leur est commun. On pourrait donc le référer à des conditions sociales de production homologues pour chacun d'eux. Du même coup, on peut supposer que des systèmes de sens divergents correspondent, par contre, à des conditions sociales de production également divergentes. On est ainsi conduit à la notion de « genres de systèmes de sens », que la recherche pourrait rapprocher de genres différents de conditions sociales et, éventuellement, de genres différents d'effets dans différents types de situations sociales.

Des « genres différents de systèmes de sens socialement produits », c'est ce qui correspond à la notion de « modèle culturel ». « Modèle » signifie ici « type » ou encore « espèce spécifique ». Un « type » ou un « modèle » peut être commun à plusieurs sujets... ou n'être le propre que d'un seul, pour autant qu'il soit une « espèce spécifique ». L'unicité éventuelle n'enlève d'ailleurs rien à l'hypothèse de la production sociale. En effet, la production sociale des modèles culturels peut tout aussi bien rendre compte de ce qui est commun à une multitude que de ce qui serait le propre d'un seul... Nous pouvons ainsi résumer, dans l'encadré ci-dessus, l'objet et l'orientation de la recherche dans son ensemble.

Certes, ainsi conçue, l'analyse de contenu se rattache à une problématique théorique particulière : celle des modèles culturels définis et abordés ainsi que nous l'avons exposé. Cette articulation n'est évidemment pas contraignante. On pourrait également rapporter les résultats de la description structurale à d'autres conceptualisations ou lier leur exploitation à d'autres types de problématiques.

L'« analyse structurale »

Les principes de la description structurale ont, en fait, déjà été illustrés dès les premiers exemples de ce texte. Nous pouvons ici les ressaisir plus formellement. Ils partent de l'idée que le « sens », la perception, résulte — et « est » dans — des relations qui constituent les uns par rapport aux autres les éléments que le matériau met en œuvre. Les fondements de ces relations sont de deux types seulement :

— la *disjonction* (la contre-définition, la distinction) qui permet, au sein d'un même genre, d'identifier des choses comme existantes et spécifiques les unes par rapport aux autres (chez Monsieur Z : l'« intérieur » par rapport à l'« extérieur » au sein de l'espace, « garder son chapeau » par rapport à « enlever son chapeau » au sein des actions... ; dans la classe, être « debout » par rapport à être « assis » au sein des positions, etc.) ;

— l'*association* (la conjonction...) qui met les choses identifiées par les disjonctions en rapport avec d'autres choses, issues d'autres disjonctions, en formant ainsi le « réseau » et les « attributs » de toutes ces choses (par exemple : « enlever son chapeau » associé à « infériorité », « jeu de chapeaux » associé à « intérieur », « debout » associé à « isolement-unicité » et à « maîtrise du tableau ». Dans chacune des « chaînes », les éléments associés fonctionnent comme attributs ou qualifications les uns des autres : « Enlever son chapeau, c'est l'infériorité ; l'infériorité c'est enlever son chapeau »).

Ainsi, ce sont des ensembles de conjonctions et de disjonctions s'appelant mutuellement qui, dans un matériau (ou dans la pensée d'un sujet), forment des systèmes ou des structures de sens plus ou moins simples ou complexes. Prenons encore un exemple chez ce jeune de milieu populaire qui — comme le font près de 50 % de ses semblables — quitte l'école professionnelle avant d'avoir atteint la qualification, et qui déclare : « Celui qui va à l'école, il ne gagne rien du tout (...). A ce moment-là, ça ne me plaisait pas fort (...). J'avais envie de gagner de l'argent (...) et c'est pour ça que j'ai quitté, ce n'est que pour cette raison-là. »

Quel est le système de sens — le « modèle culturel » — manifesté par ce matériau ? En appliquant les principes rappelés plus haut et en précisant leurs modalités d'application, nous progressons à partir des termes suivants, aisément repérables dans le matériau et directement liés à la décision dont il traite :

ÉCOLE, NE RIEN GAGNER, NON-PLAISIR, ENVIE,
GAGNER ARGENT, QUITTER

● Partons des disjonctions :

— NE RIEN GAGNER, dans le matériau, se disjoint explicitement de GAGNER ARGENT (« ... ne gagne rien du tout... / envie de gagner de l'argent... »). Nous avons ainsi directement la contre-définition suivante :

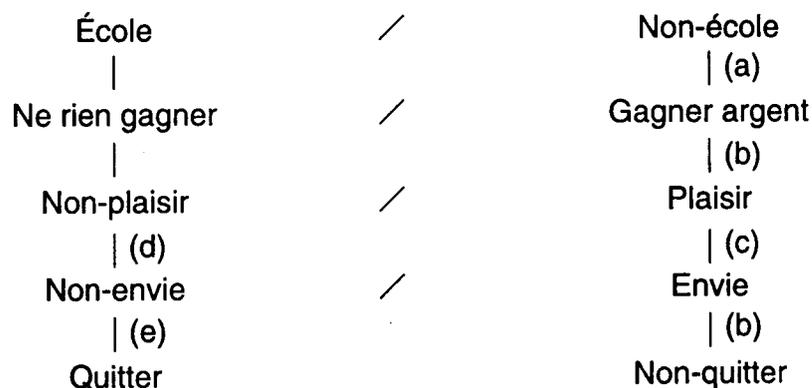
NE RIEN GAGNER/GAGNER ARGENT

— ÉCOLE, NON PLAISIR, ENVIE, QUITTER, ne font pas l'objet de contre-définitions explicites dans le matériau mais ils ne peuvent logiquement exister comme choses spécifiques qu'en se disjoignant d'autres choses dans leurs genres respectifs ; ces autres choses, tout aussi logiquement, s'impliquent comme suit :

ÉCOLE →/NON-ÉCOLE ; NON-PLAISIR →/PLAISIR ; ENVIE →/NON-ENVIE ; QUITTER →/NON-QUITTER

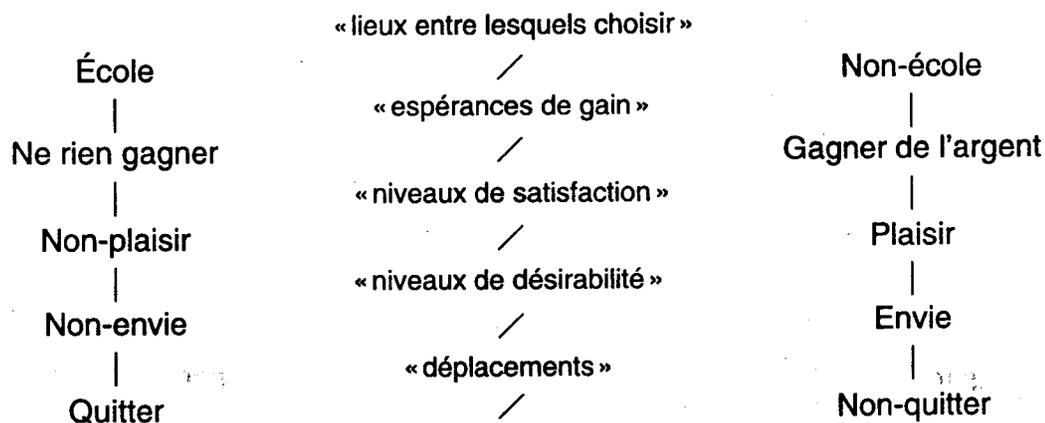
● Voyons maintenant les associations :

— Des associations (l) s'établissent — explicitement — comme suit :



— D'autres associations possibles, représentées dans le graphe par des lettres de référence, ne sont pas explicitement manifestées. Mais elles s'infèrent, de manière purement logique, à partir de ce que le graphe comporte déjà. Ainsi, notant que le matériau argumente un choix globalement dichotomique (comparaison de A à B, où tout ce qui est du côté de A est l'inverse de ce qui est du côté de B et réciproquement), on peut faire les « calculs » suivants : (a) si NE RIEN GAGNER est du côté d'ÉCOLE et s'y associe, son inverse GAGNER ARGENT va de l'autre côté et donc s'associe avec NON-ÉCOLE; (b) si NON-PLAISIR est du côté de NE RIEN GAGNER et s'y associe, son inverse PLAISIR va du côté de GAGNER ARGENT et donc s'y associe; (c) si ENVIE est du côté de GAGNER ARGENT et que PLAISIR est du côté de GAGNER ARGENT — ce qu'on vient de démontrer —, c'est que ENVIE et PLAISIR sont aussi du même côté et s'y associent; (d) si ENVIE et PLAISIR vont ensemble, c'est que leurs inverses — NON-ENVIE et NON-PLAISIR — en font de même; (e) ce qui se QUITTE en vue de GAGNER ARGENT est du côté de NE RIEN GAGNER et donc aussi de tout ce qui s'y associe; (f) par conséquent, ce qui se disjoint de QUITTER (NON-QUITTER) est du côté où QUITTER n'est pas et s'associe à tout ce qui s'y trouve déjà.

● *Recomposons alors l'ensemble de la structure en y incluant la formulation descriptive des « totalités » que les diverses contre-définitions disjointent. Ceci livre le graphe suivant :*



© ARMAND COLIN. La photocopie non autorisée est un délit.

DÉMARCHE DE BASE DE LA DESCRIPTION STRUCTURALE

1. Inventorier, dans le matériau sous observation, les unités de sens qui, autour du propos analysé, semblent s'appeler les unes les autres.
2. Repérer les disjonctions élémentaires au sein desquelles chacune de ces unités acquiert son sens propre en se séparant de ce qu'elle n'est pas (« Qu'est-ce qui est contre-défini par rapport à quoi? Qu'est-ce qui est l'inverse de quoi? Quels sont les couples de contre-définitions? »).
3. Vérifier les associations entre unités ou termes d'un couple de contre-définitions à l'autre (« Qu'est-ce qui est associé à quoi? », « Qu'est-ce qui est du même côté que quoi? »).
4. Ce faisant, « en remontant les filières », dégager le graphe de la structure globale qui constitue et distribue l'ensemble des unités selon un modèle particulier, qui fait le sens du segment de matériau observé et qui, également, esquisse le « modèle culturel » concerné.

Dans les limites de ce que le matériau manifeste, cette structure « est » le système de sens qui guide le comportement du locuteur, ceci jusqu'à lui faire abandonner la scolarisation. Ce système de sens forme un « type » particulier. Il consiste à « construire » l'image de l'école comme un lieu où l'on ne gagne rien, sans plaisir, qui n'est pas objet d'envie, et que l'on ne peut que quitter. Il est typique que, tout en articulant divers niveaux, la structure n'inclue en rien le niveau du temps, par exemple sous la forme « temps de l'investissement (école)/temps du rendement (“carrière” post-scolaire) ». De même, on remarquera que les « espérances de gain » se structurent, spécifiquement, selon le couple « gain de rien/gain d'argent » qui, d'une part, dote l'école d'un apport absolument nul et d'autre part, ramène l'univers extrascolaire au seul revenu matériel... On conçoit que d'autres modèles culturels, favorables à la scolarisation — parfois très prolongée —, doivent comporter sur ces points, et sur d'autres encore, des structurations fort différentes. Le modèle observé pourrait d'ailleurs se rapporter à des conditions sociales particulières qui l'induisent, par exemple les conditions de vie en milieu populaire. Il engage également des effets sociaux typiques, par exemple la (re)production d'une masse de non-qualifiés. Ainsi, il diffère sans doute radicalement dans sa forme, ses origines et ses effets des modèles culturels d'autres fractions sociales. Et c'est aussi la perspective comparative qui manifeste son importance conjointement à la mise en œuvre des fondements de la description structurale, rappelés dans l'encadré ci-dessus :

LA COLLECTE DES MATÉRIAUX APPROPRIÉS

Pour pouvoir dégager des systèmes de sens ou des « modèles culturels », il faut, avant toute analyse de contenu comme telle, (a) établir adéquatement le « statut théorique » des matériaux, (b) collecter les matériaux appropriés, (c) composer des ensembles de matériaux logiquement raisonnés. Nous examinerons d'abord ces aspects au niveau des principes. Nous les illustrons ensuite sur des exemples concrets.

Établir adéquatement le statut théorique des matériaux

La question du « statut théorique » des matériaux est d'abord celle de leur validité quant aux systèmes de sens effectivement opérants dans la tête des sujets. Il n'est pas évident, en effet, que tout matériau témoigne d'emblée ou directement à ce niveau. A un extrême, on peut songer à quelqu'un qui « mentirait » sur ce qu'on tente de recueillir auprès de lui. Mais un individu peut aussi exposer « honnêtement » ses perceptions sans même se rendre compte qu'il en fait une version adaptée aux conditions particulières de l'entretien. Ou, encore, un homme politique qui veut « séduire » peut, à la surface de son discours, manifester faiblement ce qu'il pense effectivement ou ce qui le meut à dire ce qu'il dit. Dans aucun de ces cas, on n'a directement à la « surface » des matériaux une information sur les systèmes de sens effectivement opérants dans la pensée des sujets. Certes, ce que raconte celui qui déguise son propos, la manière dont l'interviewé « honnête » restructure son récit ou ce que croit devoir dire le politicien pour séduire, témoignent « indirectement » de ce que le premier peut concevoir comme « crédible », de ce que le second perçoit comme « décent » et de ce que le troisième croit « efficace » pour triompher. Si l'on s'en aperçoit, on a affaire, là, à des manifestations effectives des systèmes de sens qui influent sur les locuteurs.

Évidemment, dans la collecte des données, on cherchera, autant que possible, à rassembler ou à faire émerger des matériaux qui témoignent le plus directement des systèmes de sens effectivement opérants chez les sujets. Mais on ne peut tirer d'informations d'un matériau qu'à propos de ce dont il témoigne exactement. Et quel que soit le témoignage, on peut toujours en tirer des indications utiles, à condition de savoir ce dont il s'agit exactement. Identifier ce dont un matériau témoigne exactement, c'est poser la question de son « statut théorique » aux yeux de l'analyse. A défaut, l'on s'expose à des erreurs plus ou moins considérables ou à des pertes substantielles.

Prenons un exemple : avant l'entrée des électeurs dans l'isoloir, vous leur faites exposer en détail les raisonnements qui vont les conduire à un certain choix qu'ils vous révèlent également. En pensant que le « statut théorique » d'un tel matériau est de vous informer sur ce qui va effectivement conduire à porter, dans l'isoloir, son choix sur tel ou tel, vous risquez de vous tromper plus ou moins considérablement. Bien qu'ayant été totalement honnêtes avec vous et avec eux-mêmes, les intéressés risquent, en effet, de voter pour quelqu'un d'autre, selon des considérations ou des conditions qu'ils ne pouvaient percevoir ni déclarer avant de se trouver dans la situation finale.

Si, par contre, vous saisissez que le statut théorique du matériau est de vous informer, *exactement*, sur ce que les intéressés déclarent quand on les fait parler comme vous l'avez fait avant d'entrer dans l'isoloir, vous ne vous trompez pas ! Et il ne faut pas considérer avec dépit cette évidence. Car vous enregistrez — et vous identifiez correctement — un matériau permettant de dégager des modèles culturels effectifs, ceux qui organisent la manière de réfléchir de divers types d'électeurs avant qu'ils n'entrent dans l'isoloir. Et si vous vouliez vérifier quelque chose sur la relation entre ces modèles et ce qui s'est effectivement passé dans l'isoloir, ce n'est pas la connaissance, *exacte*, que vous avez de ces modèles qui vous en priverait mais seulement le fait qu'il vous reste à trouver l'information sur l'autre terme de votre question.

Les méthodes de collecte des données doivent donc tendre à faire émerger les matériaux les plus adaptés à ce que la recherche veut saisir. Mais, quelles que soient les mesures que l'on met en place, cette adéquation peut ne jamais être parfaite. L'essentiel est d'identifier ce dont le matériau est effectivement significatif compte

tenu des conditions dans lesquelles il est né. C'est sur ce statut théorique que l'analyse tablera par la suite. Identifiant ce dont elle dispose exactement, elle pourra en percevoir et indiquer les limites et, également, dégager les stratégies qui permettront de déplacer celles-ci le plus loin possible. On prendra donc à la fois des mesures *a priori* pour que la collecte des données atteigne au mieux un certain statut théorique des matériaux et, à la fois, on « recalculera » *a posteriori* le statut théorique des matériaux obtenus afin d'en intégrer les implications dans le procès intellectuel à leur égard.

Collecter des matériaux appropriés

Il ne suffit évidemment pas de définir avec précision le statut théorique des matériaux. Ceux-ci doivent encore se prêter au type d'analyse qu'on est disposé à leur appliquer et il faut qu'ils contiennent les informations utiles au propos de la recherche.

On conviendra qu'il serait assez peu « rentable » de soumettre à l'analyse structurale les comptes de la Banque nationale, surtout dans leurs parties chiffrées. Les chiffres portent peu de contenus de sens. Mais il en irait de même de matériaux où les interlocuteurs, devant des questions qu'on leur impose, ne répondraient que par « oui », « non » ou d'autres monosyllabes. Au contraire, les meilleurs matériaux sont ceux où ces sujets s'expriment à leur manière, avec le moins de contraintes ou d'inductions externes, et également avec la plus grande richesse en contenus et en combinaisons de sens.

Ces matériaux peuvent préexister « dans la nature » ; on n'a alors qu'à les collecter au sens le plus élémentaire du terme. Ils peuvent aussi être « provoqués » par le chercheur qui les fait exprimer en tentant d'offrir au mieux les conditions susmentionnées. Pour les matériaux discursifs, l'outil de collecte le plus volontiers utilisé est ainsi l'entretien ou des procédés parallèles, comme par exemple le débat de groupe que nous illustrerons plus loin. La base de tels outils n'est pas un « questionnaire déguisé en entretien » ou un « questionnaire qui s'ignore ». Elle crée, au contraire, les conditions qui favorisent la meilleure auto-expression des sujets selon leur propre logique. Il ne s'agit donc pas de questions comme telles mais bien d'« entrées » larges qui mettent les interlocuteurs en instance de parler et de structurer le propos. Divers stimulants entretiennent alors le débit et, en même temps, incitent à clarifier et à compléter l'expression. Par exemple : « Mais encore ? », « Pourquoi ? », « Comment ? », « Pouvez-vous l'expliquer un peu plus, donner un exemple ? ». Souvent, bien des locuteurs s'expriment d'abord à un premier niveau qui est relativement « superficiel ». Les stimulants mentionnés engagent alors un second niveau, permettant d'atteindre des informations plus claires, plus précises ou plus pertinentes quant aux systèmes de sens concernés.

Afin que les matériaux couvrent de manière appropriée l'objet de la recherche, le locuteur peut être « conduit » d'une thématique vers une autre, toujours sagement et souvent à partir de points de départ qui affleurent déjà dans sa conversation. Celui qui conduit l'entretien dispose pour ce faire d'une « grille d'entretien » qui est son « pense-bête ». Ce n'est pas un questionnaire mais une liste de thématiques. Ce n'est pas non plus un cadre rigide. Il se pratique « à géométrie variable », dans un ordre ou dans un autre, selon le cheminement naturel des locuteurs. L'animateur de l'entretien cherche évidemment à avoir honoré ce pense-bête en fin de rencontre. Mais il peut aussi admettre que certains locuteurs ne saisissent ou ne prolongent pas certaines des « entrées » offertes, voire en ouvrent de nouvelles. Ces procédures diffèrent des

collectes de données standardisées, indispensables aux traitements quantitatifs et statistiques. Leur destination et leur objectif sont autres. Il s'agit de «coller» au mieux à la logique des interlocuteurs, prise dans la totalité de son expression. Idéalement, on cherche à en obtenir des «moulages» ou des «empreintes». La diversité des formes collectées n'est pas ici un handicap; elle est l'objectif même de l'entreprise.

Si la recherche veut dégager des «modèles», c'est-à-dire des schèmes qui — à un certain niveau d'abstraction — sont communs à plusieurs manifestations concrètes, ceci encore la fait diverger d'une stratégie de recherche quantitative. Cette dernière, exige souvent d'«administrer» simultanément tous les «questionnaires» à tous les sujets, de préférence dans les mêmes conditions. Ici, au contraire, on peut après la collecte d'un premier matériau ou de quelques premiers matériaux, procéder déjà à une analyse qui sera mise à profit pour orienter plus précisément la collecte — puis l'analyse — de matériaux ultérieurs. On avance ainsi par «bonds». C'est que la construction d'un «modèle», tel qu'évoqué, ressemble un peu au façonnage d'une chaussure de confection qui doit pouvoir aller à plusieurs pieds. Les allers et retours successifs des matériaux à l'esquisse et de l'esquisse aux matériaux — les «essayages» et les mises au point — sont donc aussi des opérations proprement constitutives de la démarche et de ses résultats.

Composer des ensembles de matériaux logiquement raisonnés

Le volume de matériaux que l'analyse structurale peut traiter — même «grand» — sera toujours limité. Ceci dépend certes des moyens dont la recherche peut disposer. Mais, à moyens égaux, le nombre d'unités d'observation analysables en profondeur est toujours inférieur à celui que permettent et requièrent des démarches quantitatives. Ceci convient cependant à l'analyse qui nous occupe, à condition d'en pratiquer effectivement la logique.

Remarquons d'abord que, dans certains cas, la question de la quantité des matériaux observés ne se pose guère. S'il faut dégager les modèles culturels de la vingtaine de professeurs d'une école déterminée, le volume de travail habituel d'une recherche modeste permet de traiter toutes les observations individuelles possibles. Plus l'investissement de recherche est accru, plus évidemment ce nombre croît.

Pour d'autres situations, il faut se référer plus précisément au projet de connaissance que poursuit l'analyse ici envisagée. Il s'agit de saisir des «types de systèmes de sens» (des «modèles culturels») que l'on pourra, à travers les «cas» qui les révèlent, relier d'une part à leurs conditions sociales de production, d'apparition ou de persistance et, d'autre part, aux effets qu'ils induisent dans diverses conditions. Ainsi, l'analyse rend certes compte de cas particuliers ou de populations spécifiques, mais sa priorité est surtout de «s'en servir» pour construire la connaissance des types ou des modèles comme tels. Ce n'est qu'en produisant la connaissance de ces «modèles» — du plus grand nombre de tels «modèles» ou des versions les plus «prototypiques» de ceux-ci — que, par suite, l'analyse offre ce qu'elle peut offrir pour la compréhension d'une multiplicité de comportements référables à ces «types» ou «modèles».

Si donc les matériaux sont récoltés et analysés pour «s'en servir» comme on l'a dit, ils sont aussi «élus» et volontairement choisis à cette fin. Ceci doit tout à la logique et fort peu à la quantité, au point même qu'à certaines conditions un matériau unique peut suffire.

LOGIQUE FONDAMENTALE DE COMPOSITION DES MATÉRIAUX

« Quand on assemble, pour les rapprocher, des faits de toute provenance, on est obligé de les prendre de toutes mains sans qu'on ait les moyens ni même le temps d'en faire la critique (...). La méthode comparative (...) ne peut donner de résultats sérieux que si elle s'applique à un nombre assez restreint [d'observations] pour que chacune d'elles puisse être étudiée avec une suffisante précision. L'essentiel est de choisir celles où l'investigation a le plus de chances d'être fructueuse. Aussi la valeur des faits importe-t-elle beaucoup plus que leur nombre. (...) Pour établir des rapports, il n'est ni nécessaire ni toujours utile d'entasser les expériences les unes sur les autres : il est bien plus important d'en avoir de bien faites et qui soient vraiment significatives. (...) Le savant, dans toute espèce de science, serait submergé par les faits qui s'offrent à lui s'il ne faisait pas un choix entre eux. Il faut qu'il discerne ceux qui promettent d'être les plus instructifs, qu'il porte sur eux son attention et se détourne provisoirement des autres. (...) Un fait unique peut mettre une loi en lumière, alors qu'une multitude d'observations imprécises et vagues ne peut produire que confusion. (...) Quand une loi a été prouvée par une expérience bien faite, cette preuve est valable universellement. Si, dans un cas même unique, un savant parvenait à surprendre le secret de la vie, ce cas fût-il celui de l'être protoplasmique le plus simple qu'on pût concevoir, les vérités ainsi obtenues seraient applicables à tous les vivants, même aux plus élevés. »

Source : É. DURKHEIM (1990), *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1990, p. 133-135 et 593-594 (1^{re} éd. : 1912).

A choisir, on préfère donc à des observations nombreuses et aux matériaux relativement pauvres, des observations plus rares mais aux matériaux riches, susceptibles de révéler des types ou des modèles avec une densité d'information optimale. La comparaison étant une clef de la construction typologique et une fonction de la variété, on préfère aussi à la multiplication excessive de l'identique le choix intentionnel de diversités typiques. Disposant ainsi de la possibilité de traiter quarante unités d'observation rapidement plutôt que vingt en profondeur, on choisira la seconde solution. Et, présentant des diversités entre ces unités, on choisira d'incorporer celles-ci à la vingtaine élue plutôt que d'amplifier son homogénéité. On accroît ainsi les chances de découvrir une variété de modèles, de saisir ce qui est typique à chacun, ou encore, de vérifier la persistance d'un modèle commun par-delà des diversités qui, de ce point de vue, apparaîtraient superficielles. Des observations en nombre réduit, mais collectées stratégiquement et traitées en profondeur, donnent un rendement optimal.

C'est de la même façon que même le cas unique peut avoir toute sa valeur, s'il permet de dégager un modèle ou de comprendre un fonctionnement typique, susceptible — ne fût-ce qu'en principe — de s'observer ou de se reproduire également ailleurs. Ce « modèle » représenterait, on le conçoit, une connaissance certaine et universellement généralisable pour tout montage aux mêmes conditions. Il suffirait de constater les indices significatifs de « montages » similaires dans d'autres cas pour déjà connaître leur mode de fonctionnement et pouvoir le gérer.

Certes, les « montages » culturels peuvent être complexes. Mais la logique du traitement en termes de « modèles » est constante. Correctement dégagé des bases empiriques

où il se donne, un « modèle » forme une connaissance généralisable à tout cas qui présente des caractéristiques similaires : l'analyse peut ainsi anticiper sur le comportement de ces possibles autres cas. S'y confronter est alors une manière de mettre le « modèle » à l'épreuve et une condition pour le corriger ou l'affiner. Et lorsqu'à la connaissance des modèles qui guident les comportements s'ajoute celle des conditions sociales qui engendrent ces modèles, l'analyse peut — à sa façon, c'est-à-dire logiquement plutôt que statistiquement — anticiper aussi sur les chances d'apparition, de maintien ou de déclin de ces modèles eux-mêmes. En confrontant ses pronostics aux évolutions observables, elle s'ouvre donc aussi à des épreuves à ce second niveau.

Enfin, les modèles peuvent se construire à des niveaux d'abstraction variables. Tout niveau d'abstraction accru intègre un plus grand nombre de cas et en rend compte en transcendant les détails individuels. Ainsi, si le cas unique peut livrer un modèle à portée générale, c'est qu'il a été saisi au niveau adéquat d'abstraction. Atteindre ce niveau tient à l'analyste autant qu'au matériau. A l'analyste par sa capacité d'observation et de logique, certes, mais encore par son expérience. Celle-ci compose un potentiel de comparaison plus ou moins latent, lié entre autres à des analyses antérieures, à partir duquel « on sent » — en fait on établit — le niveau d'abstraction optimal pour la description. Pour l'analyste moins aguerri, la capacité à saisir le niveau d'abstraction adéquat tient davantage à la composition du matériau. Devant une pluralité d'unités d'observation, on est en effet porté à saisir ce qui, au-delà des détails, réunit un certain nombre de ces unités tout en les différenciant d'autres, également regroupées ; ces rassemblements sont les points de départ des « modèles ». On cherchera donc à inclure dans le nombre limité de cas d'observation à la fois une variété optimale — pour stimuler la découverte de différents modèles — et un nombre optimal de cas plus ou moins homologues qui aideront à dégager les « traits communs » de chacun des modèles. L'expérience montre que, pour produire les points de départ de l'abstraction nécessaire, ce dernier nombre ne doit généralement pas excéder la dizaine et peut même souvent se résumer à la moitié.

On notera, enfin, qu'un modèle est réputé « saturé », c'est-à-dire « parfait », lorsque, faits et logique pris ensemble, il se révèle adéquat pour rendre compte du fonctionnement commun d'un ensemble de cas typiques qui s'y rapportent. L'observation de nouveaux cas de la même espèce n'apporte alors plus rien quant à la connaissance du « modèle » ou du « type ». Pour atteindre ce stade, un volume variable de matériaux est requis selon les circonstances. Ceci dépend de la qualité des matériaux et, encore une fois, de la valeur de l'analyste. Avec des matériaux riches en informations pertinentes et un analyste aguerri, la saturation survient plus rapidement que dans les conditions inverses. Ici aussi, le raisonnement quantitatif cède devant la stratégie et la logique. Une collection de matériaux, même restreinte, peut livrer sa « saturation » avant même d'être matériellement épuisée ; son « reste » est alors un « luxe pour vérification ». Une autre collection, éventuellement plus volumineuse, peut, même matériellement épuisée, être bien loin de la saturation : il faut alors plus de matériaux. Plutôt donc que de se fixer des volumes de matériaux *a priori*, on peut concevoir de traiter, étape par étape, de petits ensembles jusqu'à atteindre la saturation désirée.

Toute science demeurant ouverte, aucune recherche n'est jamais terminée. Ainsi, de nouvelles variétés de « modèles » peuvent toujours rester à découvrir pour prendre place à côté de ceux qui peuplent déjà nos collections, et des modélisations encore plus radicales peuvent couvrir encore davantage ce que nous connaissons déjà et qui ne se livre que par bribes et morceaux.

Trois exemples de collecte des données illustrent et complètent, dans ce qui suit, ce que nous avons évoqué jusqu'à présent. Ils présentent aussi les recherches dont d'autres étapes seront examinées par la suite.

Illustrations

● « *Jeunes non qualifiés* ». L'objectif de cette recherche est de comprendre comment et pourquoi environ la moitié des élèves de l'enseignement professionnel sont conduits à quitter l'école avant la fin normale des études. On part pour ce faire des expériences et des perceptions des jeunes concernés eux-mêmes. Avec les moyens de la recherche, une quarantaine d'entretiens en profondeur peuvent s'organiser. Ils seront limités à la fraction masculine des jeunes concernés, prise dans sa composante la plus critique : les jeunes qui, ayant abandonné la scolarité, sont aussi devenus chômeurs, souvent après l'essai de quelques emplois instables et médiocres. Les fichiers « chômage » permettent de contacter ces jeunes.

Pour contrôler les variations éventuelles selon les types d'établissements scolaires fréquentés, on inclut des effectifs à peu près équivalents de jeunes qui ont quitté respectivement des établissements de milieu urbain ou de milieu périurbain, tantôt du réseau privé, tantôt du réseau public. Ces jeunes proviennent, du reste, de sections diverses quant aux spécialisations. Ils comportent tant des sujets d'origine nationale qu'immigrée.

Les entretiens vérifient par ailleurs — dans leur partie finale, comme il convient — les données sociographiques concernant ces jeunes. Il se précise ainsi qu'ils appartiennent à la marge inférieure des milieux populaires : parents non qualifiés, à revenus faibles, aux familles souvent nombreuses (nationaux : en moyenne 4 enfants ; immigrants : en moyenne 5,5 enfants).

Ces informations offrent une première caractérisation du statut théorique des matériaux : ceux-ci renseignent sur la frange masculine du milieu qu'on vient de définir, sur ses éléments avec lesquels l'école a les rapports les plus difficiles et qui reproduisent des précarités sociales, culturelles et socioprofessionnelles typiques.

Avec chacun des jeunes concernés a lieu un entretien d'une heure et demie à deux heures. Le jeune y raconte et commente les divers aspects de son expérience de scolarisation, les contextes de celle-ci, sa manière de la voir et de l'éprouver. Les conversations s'engagent comme suit : « Nous sommes intéressés à comprendre un peu mieux, à partir de ceux qui l'ont vécue, l'expérience que l'on fait de l'école, sous tous les aspects qui peuvent te paraître significatifs. Peux-tu nous raconter un peu ton expérience, comment tu l'as vécue, comment tu as vu l'école, ce qu'on y fait, son intérêt, celui des matières, le rapport aux enseignants, l'ambiance ; comment tu réagissais, à quoi et pourquoi, ce qui te plaisait et ne te plaisait pas ; ton histoire dans le domaine? ». Progressivement émergent des approfondissements, des précisions, des exemples concrets, tout en « balayant » diverses thématiques : l'image du métier futur et sa relation à la formation, le rapport aux diplômes, le récit d'expériences où l'on avait eu le sentiment d'apprendre vraiment. Ces thématiques se réfèrent évidemment aux questions et aux hypothèses particulières à la recherche. Si l'abandon de scolarité — objet immédiat — n'est pas évoqué spontanément, sa discussion n'est suscitée qu'en fin d'entretien.

Ces modalités de collecte des données précisent encore le statut théorique des matériaux. Ainsi, ne pas poser d'emblée la question de l'abandon de la scolarité, mais collecter d'abord une série d'informations plus englobantes, offre — en la

matière — des informations qui vont au-delà des explications directes, des autojustifications ou des censures des sujets. A partir de ces informations, l'analyse pourra éclairer par elle-même la question de l'abandon de scolarité, et même vérifier la portée et la cohérence des déclarations explicites et directes des sujets à cet égard. Ce que l'on observe, certes, n'est pas la pratique de l'abandon comme telle, mais un ensemble de perceptions qui s'y rapportent directement ou indirectement. Si néanmoins ces perceptions retracent ce qui est généralement vraisemblable aux yeux des sujets, les chances sont réunies pour que l'on saisisse par là les évidences qui opèrent également dans la pratique de l'abandon elle-même.

Enregistrés et retranscrits, les entretiens constituent un matériau de plusieurs centaines de pages. La stratégie globale de l'analyse peut déjà s'anticiper. Au premier degré, elle peut espérer dégager du matériau un ou plusieurs modèles culturels — une ou plusieurs manières typiques de percevoir et de réagir — qui rendent compte de l'abandon de la scolarité. Ceci serait atteint dès que le contenu du ou des modèles donne logiquement à comprendre l'impossibilité de poursuivre des études lorsqu'on assume un tel contenu. On pourrait dire : « Voici le ou les modèles culturels qui conduisent les jeunes concernés à abandonner leurs études. » On pourrait également formuler de manière plus généralisante : « Quiconque est pourvu de tel(s) modèle(s) est, dans les mêmes conditions, conduit à l'abandon de la scolarité. » Le corollaire en serait : « Ceux qui n'abandonnent pas n'ont pas ce(s) modèle(s) mais d'autres. » On pourrait aussi observer la correspondance entre la présence du ou des modèles et les caractéristiques des « porteurs ». Ainsi, si se dégagait un modèle commun à l'ensemble des jeunes observés, il se référerait aux caractéristiques pertinentes qui leur sont communes. Leurs différences par ailleurs — nationalité d'origine, types d'établissements fréquentés, spécialisations suivies — apparaîtraient, de ce point de vue, comme non significatives. On pourrait donc dire aussi : « Voilà les caractéristiques sociales de ces jeunes qui vont de pair avec la présence du modèle chez eux. » Et l'on pourrait formuler de manière plus généralisante : « Voilà des caractéristiques sociales qui vont de pair avec le modèle observé. » On procéderait de même si plusieurs « modèles » se dégagait qui, chacun, correspondrait précisément, à des conditions spécifiques, à des fractions déterminées des jeunes observés.

Prétendre, au-delà, que les caractéristiques sociales mises en avant non seulement vont de pair avec le ou les modèles culturels mais encore les induisent dans tous les cas, ou même sont les seules à les induire, engage autant de degrés ultérieurs. L'établissement de ceux-ci appellerait chaque fois, sur la base du matériau analysé et éventuellement de toutes autres sources utiles, autant d'observations et d'analyses à la fois empiriquement et logiquement adéquates. Les généralisations pourraient alors tendre vers des formes telles : « Celui qui est affecté de telles caractéristiques manifestera nécessairement le modèle concerné » ou, plus spécifiquement encore, « tous ceux qui, et seuls ceux qui... ».

Et ce serait certes encore un degré de plus que d'établir que seuls le ou les modèles identifiés produisent l'abandon de la scolarité. Car, évidemment, d'autres modèles ou conditions que ceux observés pourraient « dans la nature » toujours conduire au même effet. Ceci ne peut être contrôlé au sein du matériau une fois qu'il est constitué. Mais on y aura veillé avant, notamment en incluant dans la population observée les variétés *a priori* possibles ou au moins les principales d'entre elles. Évidemment, sauf à impliquer que tous les modèles et toutes les circonstances possibles puissent s'agréger au matériau, on ne pourra jamais exclure qu'il existe des faits dont l'observation n'aura pu connaître. Ceci, néanmoins, concerne davantage la connaissance de la gamme des possibles que les généralisations à partir de ce dont on dispose.

● « *Symboliques rurales* ». Cette recherche prend corps dans le début des années soixante-dix. Les effets du concile Vatican II se manifestent : messe du samedi soir, langue vernaculaire, clergyman... Mai 68 également n'est pas loin. Dans l'école et en pédagogie, s'engagent autant de réformes : « non-directivité », centration sur le sujet, développement personnel... Dans ce contexte, l'objectif de la recherche est de saisir l'état des modèles culturels traditionnels. Est supposé comme milieu typiquement traditionnel celui des petits villages éloignés des centres urbains et des axes de communication majeurs. Une petite vallée des Ardennes est retenue, avec une vingtaine de villages de 300 habitants en moyenne, avec 60 % de population active agricole et une mobilité journalière très faible : 25 % des actifs seulement travaillent hors commune, 10 % maximum hors arrondissement.

La zone se compose, par ailleurs, de deux sous-ensembles : le « haut » de la vallée (altitude : 300 à 650 mètres, relief très accentué, dominante forestière, agriculture très problématique, moins de 20 habitants au kilomètre carré, 61 % de population active agricole, 19 % de mobilité globale, 5 % de mobilité vers les zones urbaines), et le « bas » (altitude : moins de 300 mètres, relief arrondi, dominante herbagère, agriculture moins problématique, 20 à 40 habitants au kilomètre carré, 50 % de population active agricole, 26 % de mobilité globale, 8 % de mobilité vers les zones urbaines). Pour contrôler ces variations, cinq unités villageoises sont retenues dans chacun de ces sous-ensembles ; les deux villages les plus différenciés de la zone sont également inclus. Pour le statut théorique des matériaux, on peut ainsi estimer une bonne représentation logique de l'ensemble de la zone et du « monde typique » qu'elle illustre.

Pour collecter les données, craignant une expression faible au niveau individuel, on opte pour des débats de groupe : un dans chacun des villages retenus. Cinq ou six villageois, chaque fois, y participent. On a cherché à représenter la variété des sexes, des âges et des statuts professionnels. Cependant, en fait, deux tiers des participants seront des hommes ; un tiers du total aura plus de 50 ans (tous hommes), plus d'un tiers entre 25 et 50 ans et un quart seulement moins de 25 ans. Quasiment tous sont des « sédentaires » ne quittant pas le village. Ces données précisent le statut des matériaux : ils se rapportent, pour le « monde typique » déjà caractérisé, à la fraction masculine surtout, d'âge moyen élevé à élevé et socioprofessionnellement sédentaire, soit, sans doute, la fraction la plus traditionnelle du monde traditionnel.

Les débats sont introduits de manière simple et ouverte : « Vous avez sûrement une connaissance et des idées sur les changements récents en matière de religion et d'enseignement ou d'éducation ; vous avez ici l'occasion d'en parler et de discuter avec les autres de ce qui vous frappe et de ce que vous en pensez. C'est notre seul objectif. » La dynamique même du groupe stimule ici les explicitations et approfondissements.

Les matériaux enregistrés et intégralement retranscrits constituent ici encore un ensemble de plusieurs centaines de pages. Pour leur exploitation, on pourrait concevoir d'isoler les séquences propres à chaque fraction de locuteurs afin de dégager, éventuellement, des « modèles » typiques aux hommes ou aux femmes, aux jeunes ou aux plus âgés, ou encore à des fractions définies par la combinaison de tels critères. Alternativement, on pourrait aussi identifier et rassembler d'abord les séquences de discours homologues, en dégager les modèles respectifs puis vérifier la correspondance avec certaines caractéristiques des locuteurs, etc.

Dans le cas particulier du matériau ici rassemblé, il s'avère cependant que les groupes, loin d'être des lieux de contradiction, ont plutôt fonctionné selon la « pression

à la conformité». Comme les orchestres s'accordent sur le la, les locuteurs se sont généralement et très rapidement focalisés sur des orientations de contenu auxquelles adhérerait l'ensemble des participants, soit pour les renforcer ou les compléter, soit, au moins, pour ne pas les contredire. Une telle situation fait tendre le matériau vers un «texte unique» ou s'exprime comme la logique d'un seul locuteur. En termes de statut théorique, on peut considérer que les débats de groupe ont ainsi réalisé eux-mêmes la mise au jour d'un «modèle» commun. Celui-ci s'analyse alors comme un seul discours où l'articulation des interventions des divers locuteurs, qui se complètent les unes les autres, livre «la même langue». Reste à situer socialement cette «langue». Compte tenu de la composition du public, compte tenu également de la dynamique observée dans les groupes, on pourrait dire qu'il s'agit ici du «discours officiel», marqué par les groupes d'«âge mûr» et à tendance masculine, sur lequel tout le monde s'accorde en public, au moins pour ne pas créer de différend. Ce serait donc à ce «modèle culturel officiel», concernant la religion et l'éducation, que le matériau donne accès. S'il se vérifiait dans tous les groupes, par delà les différences représentées par ailleurs, il renverrait aux conditions sociales communes à l'ensemble des sujets concernés.

● «*Symboliques sociales*». Cette dernière recherche prend, à plus vaste échelle, la suite de celle sur les «symboliques rurales». Par rapport au «modèle» typique isolé dans cette dernière, elle vise, sur divers matériaux d'autres origines, à dégager, comparativement, des modèles alternatifs ainsi que les conditions sociales qui tendent à s'associer respectivement à chacun de ces modèles.

Du point de vue de la collecte des données, l'originalité apparente est de travailler avec un «corpus ouvert», c'est-à-dire avec une collection de matériaux dont ni les limites ni les origines ne sont prédéfinies. Ils ressortent de tous les types de médias qui — comme les discours des «symboliques rurales» — représentent des «paroles publiques» : articles et ouvrages de diverses natures, tracts et pamphlets, déclarations et prises de position, publicités... Ils sont récoltés au hasard de leur manifestation : le ou les modèles déjà connus permettant d'identifier d'une part les pièces qui les confirment et, d'autre part, celles qui suggèrent des variantes ou encore de nouveaux types ou modèles. Cette procédure, cependant, ne fait que rendre plus visible la stratégie que pratiquent également les recherches à «corpus clos». En effet, là aussi, c'est dans l'aller et retour constant entre le «modèle» en voie d'affinage et les matériaux qui défilent à l'observation que se développera l'analyse. Chaque observation nouvelle est appelée et guidée par l'ébauche ou les ébauches de modèle (s) déjà en cours. En même temps, elle met à l'épreuve ces modèles, en favorise la mise au point ou en génère d'autres, alternatifs. Ceci vaut d'une pièce de matériau à l'autre dans un «corpus clos» et d'un matériau à l'autre dans un «corpus ouvert».

La pratique du «corpus ouvert» — centrée sur la connaissance comme telle des modèles, des gammes de modèles et de leurs conditions et effets — concrétise spécifiquement le fait qu'en aucun cas une recherche n'est jamais finie. Pour la construction scientifique, en effet, tout corpus clos n'est jamais qu'un moment dans un corpus nécessairement ouvert, en ce sens que toutes données ultérieures ouvrent à nouveau le procès de ce qui était acquis jusque-là. Ceci révèle le lien entre stratégie de collecte des données et stratégie de construction du savoir. Les données sont sciemment collectées et choisies parce que l'on a des modèles à ébaucher, à éprouver ou à dépasser. La pratique analytique constitue cette mise à l'épreuve et s'organise

sur cette base. Les résultats d'une étape antérieure motivent et guident les étapes ultérieures et, ce faisant, sont obligatoirement remis en question.

LE TRAITEMENT DES MATÉRIAUX VOLUMINEUX

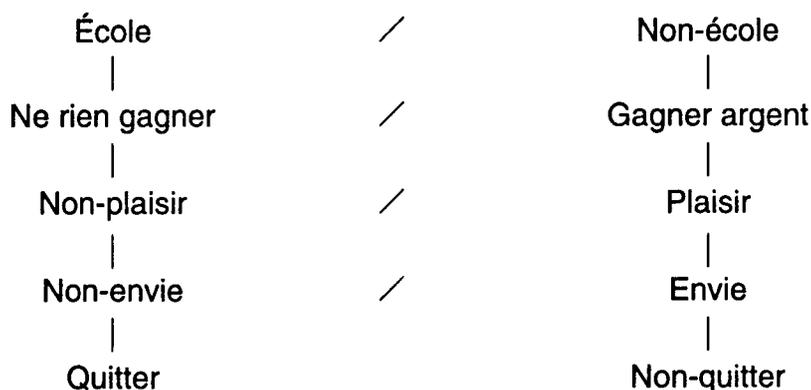
Le traitement des matériaux volumineux se fonde sur deux clefs de base que nous présentons d'abord : l'« isotopie » et la « condensation descriptive ». Nous décrirons ensuite les opérations pratiques. Celles-ci sont illustrées par les exemples concrets présentés dans la dernière partie de notre texte.

Deux clefs : les isotopies et la condensation descriptive

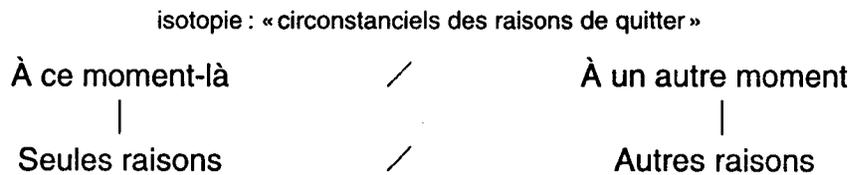
● *Les isotopies.* Un matériau volumineux ne peut s'analyser ligne par ligne dans l'ordre normal de la lecture. Ce faisant, les chances d'aboutir à terme diminuent au fur et à mesure que le matériau s'allonge. Fondamentalement d'ailleurs, l'ordre des structures de sens sous-jacentes au matériau — qu'il s'agit précisément de découvrir — n'est pas dans l'ordre discursif. Les informations sur un ensemble d'unités de sens qui s'articulent entre elles, qui forment un « lieu structural commun », peuvent se trouver dispersées en divers endroits du matériau. Corrélativement, dans un même « endroit », des informations peuvent s'imbriquer qui renvoient à différents « lieux » de la structure de sens sous-jacente.

Plutôt que d'analyser le matériau dans l'ordre discursif, on aura donc à identifier d'abord les « lieux structuraux » pertinents pour l'analyse. A partir des différents endroits du matériau qui en témoignent, on rassemblera alors les informations qui se rapportent à ces « lieux » que l'on appelle aussi « isotopies », soit « lieux (*topos*) de même niveau (*isos*) ». Dans une isotopie, on ne peut « faire entrer » que les informations qui relèvent du même « lieu » structural. Chaque information devra donc être renvoyée à son lieu structural propre, même si — dans le matériau — elle peut se trouver à un endroit quelconque. Pour immédiatement illustrer ceci, revoyons cet extrait de matériau de la recherche « Jeunes non qualifiés » que nous connaissons déjà : « Celui qui va à l'école, il ne gagne rien du tout (...) A ce moment-là, ça ne me plaisait pas fort (...) J'avais envie de gagner de l'argent (...) et c'est pour ça que j'ai quitté, ce n'est que pour cette raison-là. »

Nous en avons déjà dégagé le graphe suivant qui implique une « isotopie » :



Pour dégager ce graphe, nous avons « laissé de côté » deux autres informations qui sont dans le même matériau, à savoir : « ... A ce moment-là... » et « ... ce n'est que pour cette raison-là... ». C'est que ces informations ne relèvent pas de l'isotopie que forme le graphe ci-dessus, et que l'on pourrait appeler celle des « raisons de quitter ». Il n'est d'ailleurs pas possible de « faire entrer » les informations en question dans ce graphe. Elles relèvent d'une autre isotopie qui, en l'occurrence, forme les « circonstanciers » ou un méta-discours sur la première isotopie. En son lieu propre, cette seconde isotopie s'esquisse comme suit :



On retiendra donc qu'il conviendra de travailler « isotopie par isotopie ». C'est une première clef.

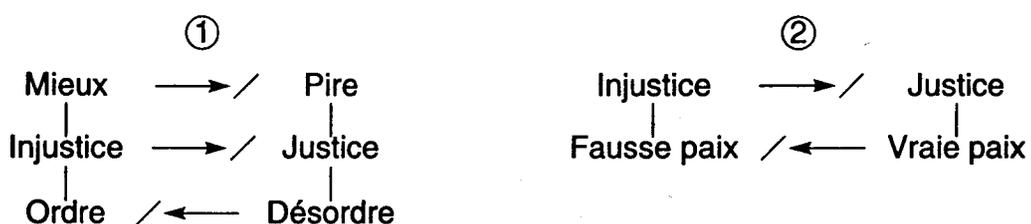
● *La condensation descriptive.* Une seconde clef dérive du fait que le but — et en même temps le procédé de l'analyse — est de faire émerger des « modèles », soit des « types » communs à une multiplicité de manifestations. Or, la plasticité de la langue est telle que des unités ou des combinaisons de sens fondamentalement équivalentes peuvent être rendues en des versions linguistiques multiples. Le phénomène des « synonymes » en est une illustration. On conçoit que, plus le matériau est volumineux, plus il peut contenir de « synonymes » sous des formes variables. Il convient alors, pour la description, de ramener ces formes à l'unité. D'autre part, même si des différences de détail se manifestent, le modèle qui rend compte de manifestations multiples se construit — et souvent ne peut se construire que — à des niveaux d'abstraction plus élevés où les unités de sens communes apparaissent par delà les variantes de détail. Ici aussi la diversité se réduit à l'unité. Dans les deux cas, ceci s'obtient par la construction d'un vocabulaire « descriptif-condensateur » qui élève le niveau d'abstraction de la description en ramenant à des termes uniques ce qui, dans le matériau, peut se manifester sous des formes multiples. C'est la voie d'accès aux « modèles » et un des principes de découverte dans le traitement analytique.

Prenons-en immédiatement un exemple simple dans l'analyse comparative des deux mini-matériaux suivants :

1. « Mieux vaut une injustice qu'un désordre » (citation prêtée à Goethe par R. Fenaux dans une « carte blanche » du journal *Le Soir*).

2. « Une paix sans justice n'est pas la vraie paix » (conclusion d'un article dans *Flash*, publication d'*Entraide et Fraternité*).

Un premier décodage, où les flèches indiquent les termes impliqués à partir de ceux présents dans le matériau, livre ce qui suit :



Pour comparer ces deux systèmes de sens dans leurs principes, nous pourrions observer qu'au-delà des détails ils parlent des mêmes « choses ». Ainsi, « désordre » et « fausse paix » — à un certain niveau d'abstraction — c'est la « dysharmonie », tandis que « ordre » et « vraie paix », c'est l'« harmonie ». Ce faisant, nous réalisons une « condensation descriptive » :

[Désordre, fausse paix] = « Dysharmonie »

[Ordre, vraie paix] = « Harmonie »

Notons qu'un langage descriptif-condensateur n'est pas un langage interprétatif. Ses termes — marqués par « ... », pour bien situer un langage propre au descripteur — ne valent que comme dénomination des inventaires qu'ils condensent; ils ont exactement ces inventaires comme définition. Mais notons aussi le bénéfice d'une élévation du niveau d'abstraction. En effet, nos deux mini-matériaux se révèlent maintenant dans le rapport précis de « modèle » à « anti-modèle » :



En d'autres termes, le premier matériau postule que l'harmonie ne peut que s'accompagner de quelque injustice; toute revendication de justice risque la dysharmonie. Le second postule l'inverse : l'injustice nie l'harmonie, qui ne peut résulter que de la justice. On pourrait difficilement illustrer plus radicalement et plus simplement les implications de modèles culturels divergents...

Voyons maintenant un exemple plus complexe mais d'autant plus révélateur de la puissance qu'a, pour la modélisation, l'élévation du degré d'abstraction à travers la condensation descriptive. Il s'agit ici de quatre mini-matériaux récoltés — sur une longue période — selon la procédure du « corpus ouvert » :

1. « DIEU est L'esprit d'Amour invisible qui CRÉA TOUTES CHOSES à partir de rien » (Tract des *Enfants de Dieu*).

2. « Là où L'HOMME n'est que le PRODUIT de son MILIEU, l'homme a perdu sa dignité » (Le *Petit livre blanc des jeunes*).

3. « Il est impossible qu'un ÊTRE SIMPLE, tel que l'âme humaine douée de raison, PROCÈDE d'une GENÈSE BIOLOGIQUE. Comment le MULTIPLE PRODUIRAIT-IL le SIMPLE? L'origine doit être autre, transcendante. » (R. Troisfontaines : *Cours de philosophie*).

4. « Un réflexe d'abdication, le signe et le témoin de notre impuissance ou la SOUMISSION de l'HOMME à des desseins qui en font un instrument de la SOCIÉTÉ, est moralement inacceptable » (P. Foriers, ex-recteur de l'Université Libre de Bruxelles, interviewé dans *Le Soir*).

Procédons à la condensation descriptive des termes en majuscules, pris à travers l'ensemble des quatre citations représentées par leurs numéros :

[Dieu-l' (1), l'homme (2/4), être simple (3), âme humaine (3)] = « Entités uniques »

[Tout, rien (1), milieu (2), biologique, multiple (3), société (4)] = « Globalités »

[créer (1), produire (3)] = « Inducteur »

[être produit (2), procéder (3), être soumis à des desseins (4)] = « Induit »

Pour saisir, dans chacune des citations, le jeu des associations entre les termes condensés, relisons-les avec leurs équivalences dans le texte :

1. Dieu (l'« entité unique ») crée (« induit ») tout (la « globalité »)
2. L'homme (l'« entité unique ») ne peut être produit (est « non induit ») de son milieu (de la « globalité »)
3. L'âme (l'« entité unique ») ne peut procéder (est « non induite ») du biologique (de la « globalité »); le simple (l'« entité unique ») ne peut être produit (est « non induit ») du multiple (de la « globalité »); le transcendant seul (l'« entité unique ») est l'origine (est « inducteur »)
4. L'homme (l'« entité unique ») ne peut être soumis à (est « non induit ») de la société (de la « globalité »)

On le voit, en lisant de manière continue les « traductions » entre parenthèses, on obtient, pour l'ensemble, un message redondant et commun :

« L'entité unique induit la globalité et/ou l'entité unique est non induite par la globalité », impliquant aussi : « La globalité est induite et/ou la globalité est non inductrice. »

Par delà les « figures » de détail (Dieu, l'homme, l'âme, le biologique, la société...), la condensation descriptive vient ainsi de débusquer un modèle commun aux quatre matériaux. Le voici :



Selon ce modèle, les « entités uniques » (Dieu, l'homme, l'âme) peuvent être « inductrices » mais jamais être « induites »; les « globalités », elles, ne peuvent jamais « induire » mais bien être « induites ». Sur ceci, autant les « Enfants de Dieu » (secte religieuse) que l'ex-recteur de l'Université Libre de Bruxelles (franc-maçon) ou que le R.P. Troisfontaines (jésuite) convergent parfaitement... Sans doute s'agit-il là, communément, d'un modèle « individualiste », typique à notre culture et qui n'est pas loin de prouver qu'en effet l'homme est « fait à l'image de Dieu », même si certains y voient leur propre portrait.

A un niveau d'abstraction moindre, mais qui ne contredit pas ce que nous venons de voir, on note aussi que les matériaux 1 et 3 se réfèrent explicitement au « transcendant », tandis que les matériaux 2 et 4 en restent à « l'homme ». On identifie ici deux sous-modèles du modèle général : l'un « transcendantal », l'autre simplement « humaniste »...

Complétons le « corpus ouvert » avec les matériaux suivants :

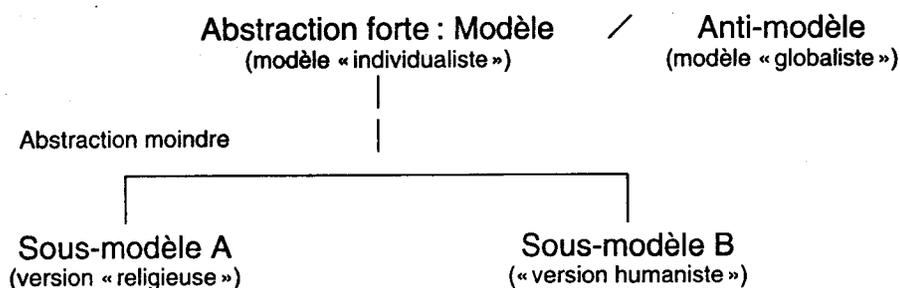
5. «Ce qui fait l'homme, c'est cet ensemble de biens intellectuels qui constitue la civilisation, et la civilisation est l'œuvre de la société.» (É. Durkheim, *Les Formes élémentaires de la vie religieuse*, op. cit., p. 597).

6. «Il n'est pas exact de dire que l'âme humaine n'a subi aucune évolution depuis les temps primitifs (...). Il est conforme à notre évolution que la contrainte externe soit peu à peu intériorisée, par ceci qu'une instance psychique particulière (...) de l'homme la prend à sa charge. (...) Ce n'est que grâce à elle qu'il devient un être moral et social. Ce renforcement (...) est un patrimoine psychologique de haute valeur pour la culture.» (S. Freud, *L'Avenir d'une illusion*, trad. fr., Paris, 1971, p. 17).

7. «Le contenu et les formes [du] psychisme ne sont pas du tout originaires, mais socialement produits; c'est la société qui produit les formes et le contenu concrets du psychisme humain.» (L. Sève, *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, Éditions Sociales, 1972, p. 320).

On le voit, ces matériaux affirment l'anti-modèle du modèle plus haut observé : ici, les «globalités» (la civilisation, la société, la contrainte externe) «induisent» les «entités uniques» (l'homme, l'âme humaine, le psychisme), et l'on semble même, cette fois, s'en réjouir...

Laissant là les questions philosophiques et revenant à la façon de les analyser, nous venons donc d'éprouver comment, sur une gamme appropriée de matériaux, se dégagent tant les modèles et anti-modèles que les sous-modèles. Nous avons pratiqué, à cet effet, l'abstraction «à géométrie variable» : à niveau d'abstraction élevé, sont apparus le «modèle» et son «anti-modèle»; à niveau d'abstraction moindre, le «modèle» a livré ses «sous-modèles». C'est ce que rappelle et synthétise le schéma suivant :



Au passage, nous avons encore illustré le principe d'isotopie. En effet, on aura remarqué, dans la séquence 1 du matériau plus haut, qu'ont été négligées des informations telles «Esprit», «amour», «invisible». C'est qu'elles ne formaient pas l'isotopie que nous dégagions.

Par ailleurs, les ébauches d'isotopie guident l'examen subséquent des matériaux en formant un instrument de découverte à leur niveau. Ainsi, le «secret» du «regard» sur le matériau précédent aurait pu être que déjà la seule analyse de la première séquence livrait la disjonction entre «inducteur» (/Dieu/) et «induit ou non inducteur» (/tout/, /rien/). Cette esquisse d'isotopie («inducteur/induit») oriente alors le regard au sein d'autres composantes du matériau et y stimule les condensations descriptives adéquates, jusqu'à l'identification du modèle final.

Avec les isotopies comme lieux des modèles possibles et la condensation descriptive comme moyen d'élaborer ces modèles, nous disposons des clefs essentielles pour le traitement des matériaux volumineux.

La procédure en actes : du « modèle réduit » au modèle structural

Présentons maintenant le canevas global pour le traitement des matériaux volumineux. La recherche « Jeunes non qualifiés », présentée plus haut, sert d'illustration immédiate. Son matériau comporte plusieurs dizaines d'unités de grande dimension : une quarantaine d'entretiens retranscrits sur vingt à vingt-cinq pages, quelque mille pages au total. L'exploration, on le sait, ne sera pas chronologique mais isotopique ; les isotopies seront les lieux d'ébauche de modèles possibles à travers des condensations descriptives adéquates ; ces ébauches guideront l'exploration plus avancée du matériau. Reste à organiser concrètement ce programme. La stratégie générale, à cet égard, est de travailler d'abord en « modèle réduit ». Sur une fraction seulement du matériau, on esquisse la liste des isotopies utiles. On les analyse ensuite pour en dégager des ébauches de modèles. Ultérieurement, revenant en « grandeur nature », on vérifie et affine ces ébauches sur l'ensemble du matériau. Voici les divers actes de ce parcours :

- *Sélectionner des unités de matériau appropriées.* Ce premier acte retiendra seulement quelques pièces du matériau ; pour notre exemple, cinq ou six entretiens. Le choix suit deux critères : (1) la richesse et l'expressivité quant aux contenus qui intéressent la recherche (on parlera de pièces « juteuses ») ; (2) la représentativité logique — approximative — des principales diversités présentes dans l'ensemble du matériau. A ces fins, on regardera la totalité du matériau, mais sans trop d'attention aux détails, et certes sans procéder à l'analyse ! Tout est ramené aux purs objectifs de la sélection visée.

- *Dresser la liste des isotopies pertinentes.* Sur l'échantillon obtenu, on esquisse progressivement la liste des isotopies pertinentes du point de vue de la recherche. Cette fois, la lecture est attentive, mais toujours réservée au seul relevé à faire. Rappelons que l'« isotopie » n'est pas un « thème » au sens courant mais bien un « lieu structural » où des unités de sens tendent à s'articuler entre elles. L'isotopie « Raisons de quitter l'école », déjà étudiée plus haut, l'illustre bien. Elle est également pertinente pour la recherche poursuivie. D'autres isotopies apparaissent progressivement du fait d'y voir s'articuler entre elles un certain nombre d'autres unités de sens. Ainsi, pour notre exemple, celles « Rapport aux enseignants », « Rapport aux matières d'enseignement », « Image de la formation », « Image du diplôme ».

On sait que les informations qui se rapportent aux diverses isotopies sont éparées dans divers endroits du matériau. En les repérant, on « balise » donc aussi le chemin en notant, à côté des paragraphes concernés de l'échantillon, la référence à l'isotopie ou aux isotopies auxquelles ils se rapportent. Ceci peut se faire par chiffres ou symboles. En vue des étapes qui suivront, on marque aussi — dans chaque annotation — le numéro du paragraphe concerné et celui de l'interview. Pour l'isotopie C, manifestée au paragraphe 212 de l'interview 14, l'annotation est ainsi : C/212/14.

A ce stade, le matériau peut laisser un « rebut », sur lequel on reviendra plus tard. Celui-ci comporte tous les passages où l'on n'a pas vu d'isotopies pertinentes pour le propos de la recherche. Ce « rebut » sera plus ou moins important. Il est fonction du rapport entre le contenu du matériau et le propos de la recherche. A matériau dense et approprié, peu de scories ni de cendres. A l'inverse, on cherchera les perles rares...

- *Pour chaque isotopie, ébaucher les modèles.* Quand plusieurs séquences du matériau livrent pour une même isotopie des contenus homologues, ceux-ci permettent — par condensation descriptive — l'ébauche d'un modèle pour cette isotopie. S'il

apparaît des variantes significatives vis-à-vis du modèle en voie d'ébauche, la possibilité émerge d'ébaucher des sous-modèles. Si certaines séquences de matériau vont dans le sens d'un modèle et d'autres dans le sens d'un autre modèle, émergent des modèles et anti-modèles ou divers modèles alternatifs. Il faut donc pouvoir observer synoptiquement les séquences de matériau de chaque isotopie, où qu'elles se trouvent. A cet effet, ayant fait des copies de réserve, tous les paragraphes annotés lors du « balisage » antérieur seront découpés et les bandelettes mises en « tas par isotopie » (un traitement de texte bien utilisé peut produire le même effet). Chaque « tas » contient ainsi toutes les informations sur une isotopie donnée, d'où qu'elles proviennent dans le matériau. L'examen « tas par tas » permet l'analyse isotopie par isotopie.

Dans chaque « tas », on triera les bandelettes en classant en sous-ensembles celles qui, respectivement, tendent vers un modèle ou vers un autre. A travers les condensations utiles, on ébauchera alors les graphes de ces modèles, quitte à « réorienter » des bandelettes dirimantes vers d'autres sous-ensembles ou vers d'autres « tas ». Ceci teste aussi la valeur de l'esquisse initiale des isotopies, notamment sous le rapport « isotopies ↔ modèles ». Au besoin, on précisera ou redéfinira certaines isotopies ; certaines d'entre elles qui avaient échappé jusque-là au chercheur, peuvent apparaître, d'autres se subdiviseront ou, au contraire, fusionneront en fonction des modèles existants.

Au terme de ces opérations, on disposera donc, pour le lot de matériau considéré, aussi bien d'ébauches de modèles qui « tiennent la route » que d'une grille d'isotopies adéquates et éprouvées pour conduire à ces modèles. Cet acquis du « modèle réduit » guidera et organisera l'accès au reste du matériau volumineux.

Alternativement au premier tri dans les « tas », décrit plus haut, on peut aussi — si les circonstances s'y prêtent — produire une ébauche de modèle, directement à partir de l'une ou de quelques-unes seulement des bandelettes, puis y « mesurer » les autres qui soit « entreront » dans l'ébauche, soit permettront de la développer, soit révéleront des entrées pour des sous-modèles ou des modèles alternatifs.

Pour la lecture des bandelettes, le fait d'avoir laissé sur chacune d'elles le numéro d'interview et le paragraphe d'origine permet s'il le faut — par exemple pour saisir le contexte — de retourner aux pièces initiales du matériau que l'on aura conservé avec les mêmes annotations. Les références notées permettent aussi de rapprocher, par la suite, les modèles obtenus et les locuteurs dont ils procèdent, ce qui ouvre à la recherche des conditions sociales correspondantes. La chaîne complète est en effet : « modèles ↔ bandelettes ↔ locuteurs ↔ conditions sociales ».

● *Traiter la « masse » totale du matériau.* Pour aborder — jusqu'à la dernière ligne — la masse restante du matériau, nous sommes maintenant munis d'une gamme d'ébauches de modèles (sous-modèles, modèles alternatifs) et d'une liste d'isotopies pertinentes. Au regard de cette liste, on parcourra d'abord l'ensemble du matériau restant, paragraphe par paragraphe, en y annotant — comme déjà décrit — les correspondances appropriées. Au terme du parcours, nous le savons, les paragraphes sont découpés et regroupés en « tas par isotopie », et les « rebuts » sont conservés pour un procès ultérieur.

L'analyse finale s'engage à partir des ébauches de modèles déjà disponibles. Tout simplement, celles-ci seront mises à l'épreuve du matériau restant. Elles s'affineront, se compléteront ou se corrigeront au regard de ce matériau. De nouveaux modèles

(sous-modèles, modèles alternatifs...) qui auraient échappé jusque-là à l'attention, pourraient être également repérés et élaborés. Pratiquement, isotopie par isotopie, donc «tas» par «tas», avec devant soi les graphes des ébauches de modèles (sous-modèles, modèles alternatifs...) déjà dégagées pour les isotopies correspondantes, on fera défiler une à une les nouvelles bandelettes. Si l'information concorde avec le modèle, celui-ci est vérifié. Si des divergences négligeables apparaissent, on affinera le vocabulaire condensateur-descriptif de l'ébauche pour couvrir également les nouvelles observations (on adapte ainsi le niveau d'abstraction et donc de généralisation du modèle). Si des divergences résistent, on vérifiera qu'elles déterminent soit un nouveau sous-modèle (variante du modèle de base), soit un modèle alternatif (totalement différent du modèle de base); le cas échéant, on ébauche alors ces nouveaux modèles qui entreront dans la gamme qu'on teste et affine.

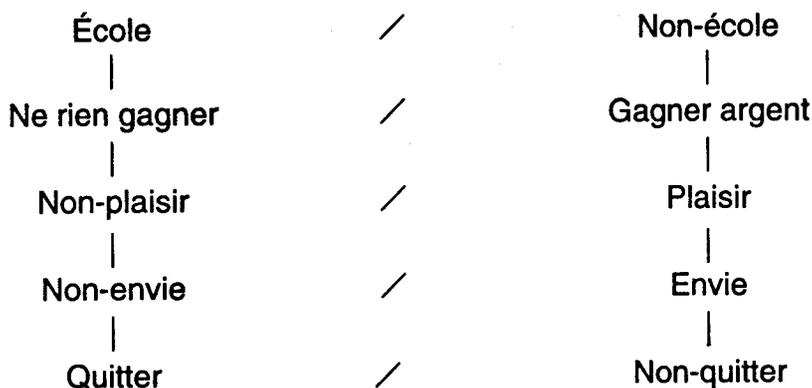
Au terme de la démarche, ayant soumis également les «rebuts» à un dernier «examen de conscience», on disposera ainsi de modèles (et de sous-modèles et/ou de modèles alternatifs) qui rendent compte de la totalité du matériau et qui auront été vérifiés sur celui-ci, analysé jusqu'à sa dernière ligne. L'expérience prouve que si toutes les étapes sont correctement conduites, la procédure décrite n'est pas aussi lourde qu'on pourrait l'imaginer. En effet, saisis au niveau d'abstraction adéquat, les modèles — dans le cadre d'un matériau déterminé — ne sont guère légion. Vérifier les «tas» de matériau en affinant les ébauches de modèles, conduit alors assez rapidement à l'état de «saturation»: de moins en moins de données apportent d'informations nouvelles sur le modèle, jusqu'à ce que plus aucune n'en fournisse; le modèle est ainsi devenu «parfait» en ce sens qu'il couvre toute manifestation possible dans le matériau pour le propos considéré. La collection de toutes ces manifestations dans les «tas» d'où sont issus les modèles offre d'ailleurs, directement disponible, un choix d'illustrations dont bénéficiera encore le rapport final.

TROIS EXEMPLES DE TRAITEMENT

Sur les trois recherches dont nous avons déjà présenté la collecte des matériaux, nous illustrons, dans ce qui suit, le passage des «tas isotopiques» aux ébauches de modèles, puis de celles-ci aux modèles «parfaits». Ceci montre également quelques variantes d'application qui ouvrent aux adaptations en fonction des besoins de chaque recherche.

«Jeunes non qualifiés»

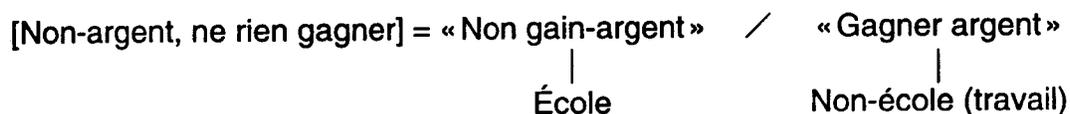
Les matériaux de la recherche «Jeunes non qualifiés» ont été ventilés en divers tas isotopiques : «raisons de quitter l'école», «rapport aux enseignants», «rapport aux matières d'enseignement», «image de la formation», «image du diplôme»... Suivons ici le traitement du «tas» se rapportant aux «raisons de quitter l'école». Pour l'exemple, le début de graphe que nous connaissons déjà peut valoir comme première ébauche d'un modèle à vérifier et à parfaire en consultant plus avant le «tas isotopique» dont il relève. Rappelons cette ébauche :



Faisons maintenant défiler les bandelettes du «tas» correspondant et discutons leur traitement en vue de la mise au point du modèle :

1. «Oui, j'en avais marre! J'aimais bien d'avoir de l'argent en poche.» Ceci confirme le code NON-ARGENT/ARGENT. Et le code MARRE/NON-MARRE rappelle NON-PLAISIR/PLAISIR. Les associations sont d'ailleurs de même type : [NON-ARGENT — MARRE — NON-PLAISIR] / [ARGENT — NON-MARRE — PLAISIR]. On peut donc condenser : [MARRE, NON-PLAISIR] = «NON-PLAISIR» et [NON-MARRE, PLAISIR] = «PLAISIR». Moyennant ce niveau d'abstraction, l'esquisse initiale est ici confirmée.

2. «Pour avoir des sous... et alors j'ai travaillé.» Au-delà de la variation purement linguistique, ceci aussi confirme le code NON-ARGENT/ARGENT. Le code ÉCOLE/TRAVAIL se vérifie de même avec les associations : [NON-ARGENT — ÉCOLE] / [ARGENT — TRAVAIL]. Ceci encore confirme le modèle esquissé, moyennant la reformulation suivante :



Au niveau du modèle, (travail) reste une hypothèse : le fait est vérifié pour le second jeune ; il n'est pas explicite pour le premier.

3. «C'était pour moi avoir des sous, pour mettre des sous de côté (...) et j'ai été travailler (...) pour mettre un peu d'argent de côté pour moi plus tard.»

On retrouve ici le trait typique du modèle ébauché : ÉCOLE–NON-ARGENT/NON-ÉCOLE (TRAVAIL)–ARGENT. Mais la référence à l'épargne pourrait esquisser un sous-modèle : celui des jeunes qui, tout en partageant le modèle de base, font aussi un calcul financier sur l'avenir. Cette variante sera finalement négligée dans la recherche ici illustrée ; la référence citée se révélera, en effet, la seule et unique du genre.

4. «Quand on a mon âge, moi je trouve qu'aller travailler, l'argent, c'est tout. Je travaille, j'ai de l'argent, c'est tout ; je ne cherche pas à aller plus haut (...) je ne suis pas ainsi, je ne cherche pas à aller plus haut.»

Ceci encore confirme le modèle de base : TRAVAIL–ARGENT/ÉCOLE–NON-ARGENT. Mais il y a deux données de plus. La première livre le code «AGE ACTUEL»/«ÂGE ANTÉRIEUR» («Quand on a mon âge» → «Quand je ne l'avais pas»), avec les associations : «AGE ACTUEL»–TRAVAIL–ARGENT/«AGE ANTÉRIEUR»–ÉCOLE–NON-ARGENT. Cette donnée engage-t-elle un sous-modèle

ou n'est-elle qu'un complément d'information sur le modèle de base? Au constat de redondance du même thème dans la suite de l'observation, on penchera vers la seconde hypothèse. L'incluant au modèle, on précisera néanmoins qu'ainsi celui-ci est explicitement vérifié pour une partie du matériau et tendanciellement vraisemblable pour l'ensemble. Le raisonnement logique est le suivant : pour que l'«attrait de l'argent» joue au point de faire quitter l'école, un sens spécifique doit déterminer cet attrait. Si, dans tout le matériau, la seule manifestation à cet égard est la référence à l'âge, il est probable que celle-ci — même si elle n'est pas toujours manifestée — soit effectivement centrale. La suite de l'analyse éclairera encore davantage ce point.

La seconde donnée nouvelle résulte du commentaire du jeune locuteur : « Quand on a mon âge (...), l'argent c'est tout. (...) Je ne cherche pas à aller plus haut (...); je ne suis pas ainsi. » Fortuitement, ce commentaire nous livre ainsi un anti-modèle. Le discours peut, en effet, se paraphraser comme suit : « Moi je fonctionne selon le code "AGE ACTUEL/AGE ANTERIEUR" et pas selon le code "PLUS BAS/PLUS HAUT". » On observera que «AGE ACTUEL/AGE ANTERIEUR» relève d'une «hiérarchie biologique», tandis que «PLUS BAS/PLUS HAUT» relève d'une «hiérarchie sociale». Ainsi, le modèle des jeunes ici concernés serait un modèle de «hiérarchie biologique», en fonction duquel on quitte l'ÉCOLE à UN CERTAIN AGE, tandis que l'anti-modèle est de se référer à la «hiérarchie sociale», acceptant de rester à l'ÉCOLE pour aller PLUS HAUT (à l'école, puis dans la vie sociale). On voit que l'esquisse de l'anti-modèle met en relief la spécificité du modèle lui-même.

5. «(Quitter l'école) c'est quand on est mûr» «Je n'allais pas rester jusqu'à trente ans à l'école, comme ça, encore en gardienne.»

Apparaissent ici les données complémentaires suivantes :

Age antérieur - Immaturité - « Enfant » (cf./en gardienne)/

Age actuel - Maturité - « Adulte »

On peut condenser comme suit :

[Age antérieur, immaturité, « Enfant »] = « Enfant »

[Age actuel, maturité, « Adulte »] = « Adulte »

6. «Pas aller perdre des années encore à aller à l'école, surtout que j'aimerais bien gagner ma vie maintenant»; « Salaire et liberté d'action par les heures de travail»; «Quand on est à l'école, les parents ne sont pas aussi larges (...). Ils donnent juste pour sortir (...); personnellement, je n'aime pas de dépendre de mon père (...): [si] moi j'ai de l'argent (...) je prends de l'argent à moi (...) tandis qu'avec mon père, il faudrait aller à côté de lui, (...) lui demander de l'argent, moi je suis gêné (...) je n'aime pas (...).»

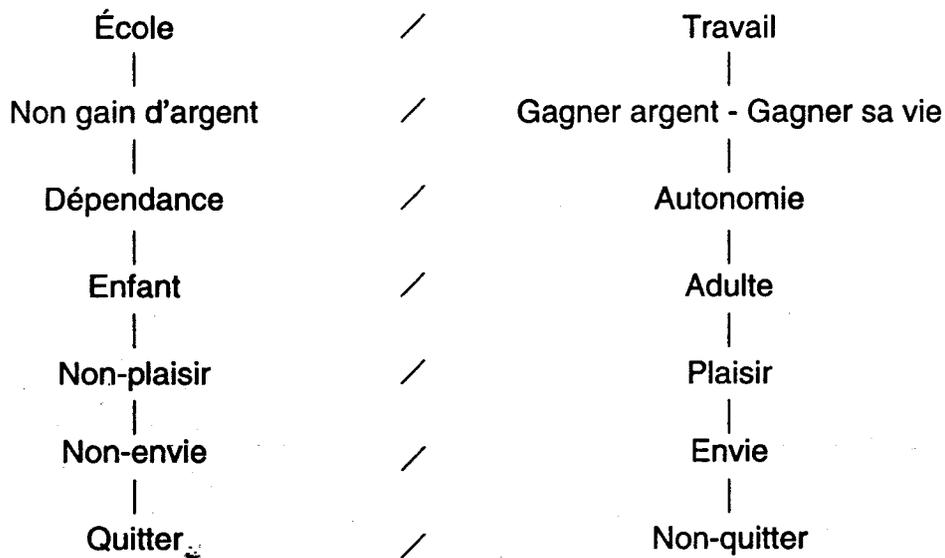
Ceci livre :

Gagner sa vie - Argent - « Autonomie » = [liberté d'action] - Travail

Non-argent - « Dépendance » - École

En réintégrant l'ensemble des données des étapes précédentes, le modèle complet tend alors à se présenter comme suit :

Isotopie : « raisons de quitter l'école »



Si ce modèle n'était qu'une ébauche sur une partie seulement du matériau, il resterait à vérifier et à affiner davantage. On ferait alors défiler, comme nous venons de le montrer, toutes les autres informations qui concernent l'isotopie observée. Si, par contre, le modèle résultait de cette dernière étape, il serait « parfait » pour l'ensemble du matériau.

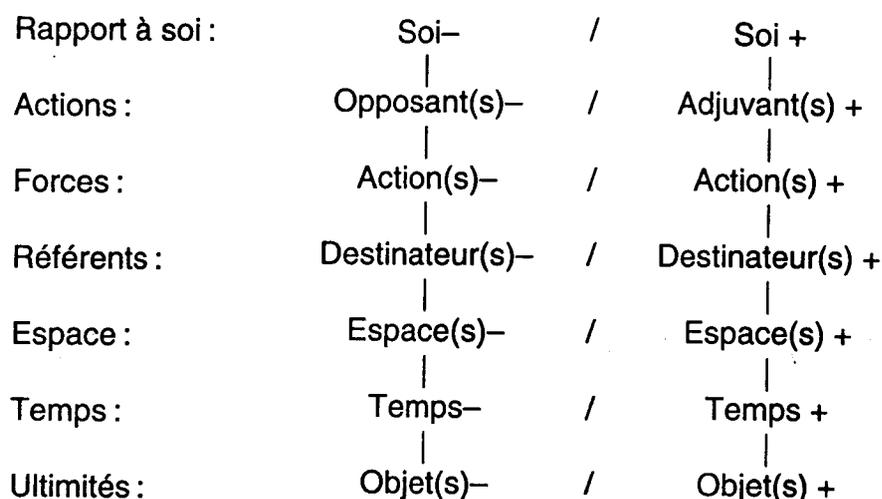
A ce stade, on peut commenter le modèle et ce qu'il donne à comprendre : pour ceux qu'il affecte, l'école, sans rémunération d'un travail, ne permet pas de gagner sa vie et donc maintient dans un état de dépendance qui s'identifie à l'enfance ; au contraire, le travail qui permet de gagner sa vie constitue l'autonomie de l'adulte ; à « un certain âge », donc, les marques du statut d'adulte (gagner sa vie, autonomie) avec ce qui les offre (le travail) sont impérativement requises, d'où les affects (plaisir/déplaisir ; envie/non-envie) qui engagent, à cet âge, l'abandon de la scolarité. Et tirant parti de l'anti-modèle également observé, on peut ajouter : tout le modèle affirme une hiérarchie biologique ; les âges de la vie (enfant/adulte) priment sur les positions sociales (plus bas/plus haut : études, postes, rémunérations...).

Pour la suite de la recherche, on conçoit qu'un développement similaire à celui que nous venons d'illustrer se pratiquera pour les différentes autres isotopies. C'est sur la base ainsi obtenue que tablera le rapport final, où pourront s'ajouter aussi les observations à propos des conditions sociales qui tendent à aller de pair avec les modèles observés.

«Symboliques rurales»

Les débats de groupe de la recherche «Symboliques rurales» n'avaient connu qu'une seule invitation à la conversation ; leurs développements résultaient entièrement de la dynamique même des groupes. A la différence du matériau précédent, où la présence de certains développements — et donc de certaines isotopies — avait été favorisée par le « pilotage » des entretiens selon la problématique initiale de la

recherche, les isotopies utiles restaient ici à découvrir *a posteriori*. Un premier examen des matériaux a ainsi révélé que, dans les débats, revenaient régulièrement des informations concernant de grandes catégories de perception. Ainsi de l'espace, du temps, des actions positives ou négatives, des soutiens ou adjuvants à ces actions ou de leurs opposants, des sources ou destinataires des éléments précédents, des résultats ultimes ou objets prêtés aux actions et, enfin, de la perception des états positifs ou négatifs de soi-même. Pour la recherche qui vise à saisir les perceptions culturelles fondamentales dans le milieu concerné, ces catégories offrent des isotopies utiles. Il est apparu également — toujours à la première lecture des matériaux — que, sur chacune des isotopies citées, se « contre-définissent » des éléments positifs et des éléments négatifs. A partir de là, il devenait possible de travailler avec l'ensemble de ces isotopies, non comme une collection d'unités disjointes, mais comme un système formant globalement modèle. La trame purement abstraite de ce modèle peut se schématiser comme suit :



On perçoit bien que l'on a ici un modèle descriptif en soi, c'est-à-dire « vide », purement programmatique et topologique. Dans chacun des lieux qu'il définit, on pourra placer — et éventuellement condenser — les informations livrées par les différentes isotopies correspondantes du matériau. En outre, la forme même du graphe programmatique suggère une piste théorique spécifique qui apparaît déjà dans le jeu des « - » / « + » : n'y aurait-il pas mise en jeu de valences affectives homologues d'une « ligne » du modèle à l'autre, en sorte qu'un même potentiel affectif s'y distribue de manière continue? Mieux encore, ce potentiel ne trouverait-il pas sa source dans le rapport à Soi? Et, dès lors, ce rapport à Soi ne serait-il pas « rendu présent » dans chacune des autres contre-définitions ou alternatives? Dans ce cas — qui reste à vérifier sur le matériau — on serait en présence non seulement d'un système de perception d'ordre cognitif (c'est-à-dire qui distribue ce que le sujet peut percevoir et « connaître ») mais encore d'ordre symbolique, c'est-à-dire qui « rend présent » un élément dans un autre, en l'occurrence le rapport à Soi dans tout rapport au social, niveau auquel se réfèrent les autres alternatives.

Nous illustrons, dans ce qui suit, le déroulement concret de l'analyse au moyen d'exemples tirés de deux « tas isotopiques » préparés comme décrit plus haut : celui du rapport à Soi et celui du rapport à l'Espace.

1. Rapport à Soi : « Naturellement, sans la religion (...), *on retourne à l'état bestial* »; « Oui, je le vois bien parce qu'il y a un vieux proverbe qui dit : *chassez le prêtre de votre village (...), dans quelque temps vous adorerez les animaux* »; « Si on n'a plus de prêtre (...), *on adorera les bêtes* »; « Un homme qui ne croit à rien (...), *il est comme une bête.* »

Pour l'isotopie que nous suivons, on voit ici apparaître le contenu du rapport SOI-/SOI + : BESTIALITÉ-/CROYANCE +.

2. Rapport à l'Espace : « (Si vous avez un mauvais régime qui est contre la religion, eh bien alors, c'est à ce moment-là que ça devient grave...) ça n'arrivera pas à la campagne, mais en ville par exemple »; « En Russie (...) toutes les églises étaient fermées (...) et les prêtres là-bas (...) n'avaient plus accès aux enfants ni rien là-bas »; « Ici, à O., on ne peut pas se plaindre hein. T'as tous les jeunes qui vont encore à la messe. Tandis que dans les villages voisins (...) Oïoïoï. (...) Faut aller voir dans les villages à côté hein! — Mais nous ne sommes pas encore tout à fait évolués nous autres. Le prêtre, ici dans le village, est encore respecté »; « Il y a deux mois, vous avez peut-être vu le stade de Colombes à la TV. Qu'est-ce que vous pensez du genre de Hippies? (...) On les voyait là qui étaient en train de manger un coq ou une poule, je ne sais pas (...)! Nous avons eu avant la guerre des gens qui avaient été au Congo et qu'on parlait des non-civilisés, qu'on les voyait sur les photos qu'ils avaient rapportées et on laissait voir ça. On peut comparer juste ces photos-là à des gens qui ont plus ou moins d'instruction, puisque ce sont des gens qui ont fait l'Université et des études qui sont là-dedans. Je ne me cache pas pour le dire, mais j'ai fait cette réflexion-là : Si ça continue, ce sera eux [les non-civilisés du Congo] les développés et les gens instruits seront sous-développés. »

Ce qui précède livre le code de l'espace culturel, condensable comme :

[Ville, Russie, autres villages, Colombes, Congo] = « Extérieur – »
[Campagne, (Occident), ici (notre village)] = « Intérieur + »

A ce code correspond celui de l'espace social, condensable comme :

[Hippies, universitaires, instruits, évolués] = « Acteurs externes – »
[Non-universitaires, non-instruits, non-évolués] = « Acteurs internes + »

On remarque également l'association des codes précédents aux termes du rapport à soi :

[Mangeant un coq ou une poule, non-civilisés] = « Bestialité – »
[Allant à la messe, respectant le prêtre] = « Croyance + »

Ainsi, les termes du rapport à Soi — « BESTIALITÉ »/« CROYANCE » — sont à la fois présents à l'intérieur de soi et à l'extérieur de soi, notamment dans le rapport à l'espace culturel et social. Le sens du rapport à Soi peut ainsi être investi, « joué », vécu, dans le rapport au social. Il s'agit bien là d'une structure de type symbolique.

En traitant les autres isotopies selon la procédure ici illustrée, apparaît finalement le modèle complet de la « symbolique rurale ». En voici le graphe :

Rapport à soi :	« Bestialité »-	/	« Croyance » +
Actions :	« Laisser-aller »-	/	« Effort » +
Forces :	« Liberté »-	/	« Contrainte » +
Référents :	Non-prêtre-religion-	/	Prêtre-religion +
Espace :	« Extérieur »-	/	« Intérieur » +
Temps :	« Futur »-	/	« Passe » +
Sens ultime :	« Désordre-mort »-	/	« Ordre-vie » +

Selon ce modèle, on le voit, il s'agit d'instaurer la polarité positive de Soi (le « croyant régulé ») contre sa polarité négative (la « bête en soi »). Ceci implique — et se joue dans — la soumission à l'effort contre le laisser-aller, l'appel à la contrainte contre la liberté, la référence — à cette fin — à la morale religieuse et à ses agents contre d'autres options, la clôture dans l'intérieur socioculturel contre l'ouverture à l'extérieur et la fidélité au passé contre l'ouverture au futur. Le tout est vécu comme engageant et garantissant ultimement l'ordre social (qui est perçu comme « vie » et salut) contre le désordre qui est perte et « mort ». Soit une symbolique ascétique, ethnocentrique et traditionaliste...

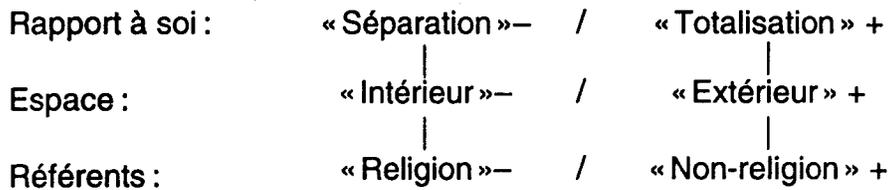
« Symboliques sociales »

La recherche « Symboliques sociales » prolonge la recherche « symboliques rurales ». Le matériau, on le sait, est un « corpus ouvert » collectant pas à pas des données issues de tous types de médias. Traitement et collecte des données coïncident ici totalement. Ils sont guidés par le graphe purement programmatique éprouvé dans la recherche « Symboliques rurales » et par le ou les modèles concrets déjà connus (celui « traditionnel-ascétique » du milieu rural et, ultérieurement, le jeu de modèles alternatifs qui s'ébauchera). Les nouvelles unités de matériau sont retenues parce qu'elles manifestent des contenus qui peuvent prendre place sur le graphe programmatique. La condensation descriptive de ces contenus teste la possibilité de les insérer aux modèles déjà connus. Les contenus qui résistent sont élaborés en modèles propres. On construit et teste ainsi une gamme de modèles, sous-modèles et modèles alternatifs en matière de symboliques sociales.

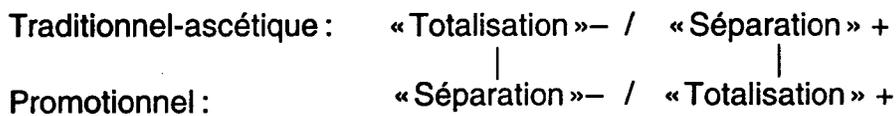
Voici un bref exemple d'ébauche d'un modèle alternatif, limité — pour illustration — aux isotopies du rapport à Soi, de l'Espace et des Référents :

« Nous avons découvert qu'il n'y avait ni Dieu, ni âme, que le corps formait un tout indissociable (...) Un espace immense nous est ouvert. Chaque jour, je m'efforce de m'identifier à cet espace, je mêle mon expiration à l'air qui m'entoure. » (Allen Ginsberg, interviewé par Michel Grodent, *Le Soir* du 29 janvier 1976.)

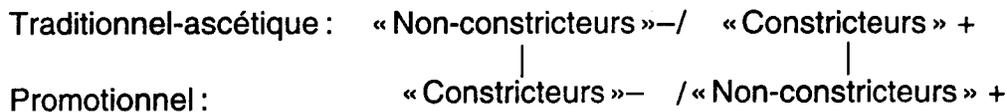
A rebours du modèle traditionnel-ascétique, mais sur le même graphe programmatique, on observe ici les codages suivants :



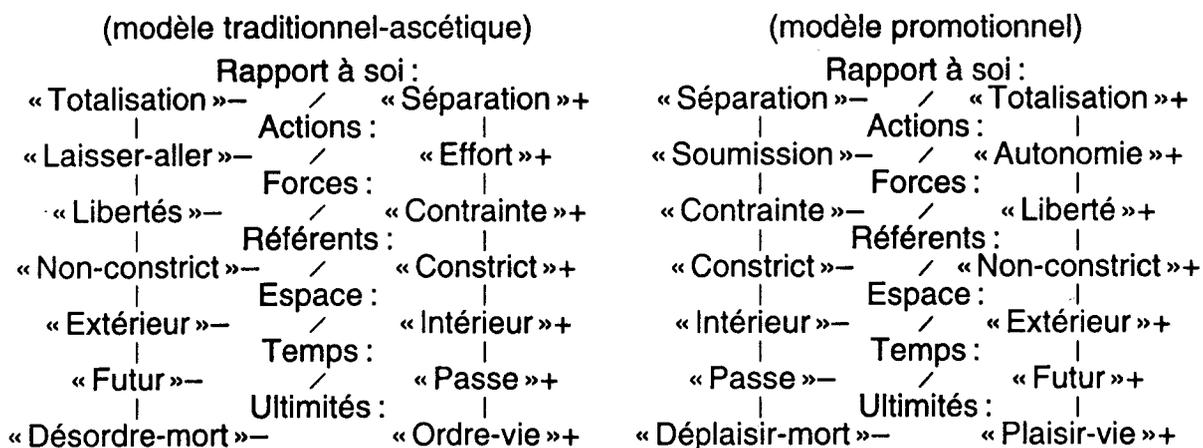
Cette ébauche de modèle suggère l'«inverse» de ce que nous connaissions dans le modèle rural ou «traditionnel-ascétique». Là, en effet, «ne pas être une bête» mais «être croyant» impliquait de «séparer» en soi le «spirituel» du «pulsionnel». Ici, au contraire, il s'agit de «se totaliser en soi». Une condensation descriptive plus radicale de ces termes du rapport à Soi permettra la «comparaison-standard» du modèle «traditionnel ascétique» et de celui que nous appellerons dès à présent «promotionnel» :



Au même niveau d'abstraction, le couple des «référents» «RELIGION»/«NON-RELIGION», valorisé inversement dans les deux modèles, peut aussi se traduire comme «CONSTRICTEURS»/«NON-CONSTRICTEURS» («destinateurs de contrôle sur les «sujets»/«destinateurs d'autonomie des sujets»). Sur ce plan, la comparaison des deux modèles se complète alors comme suit :



Poursuivant les condensations au même niveau pour les autres isotopies et leurs couples de contre-définition, apparaissent ainsi dans leur totalité les modèles symétriquement inverses des symboliques «traditionnelle-ascétique», d'une part, et «promotionnelle» d'autre part. Voici les portraits finaux :



On lit ainsi qu'à l'inverse de la symbolique traditionnelle-ascétique, la symbolique promotionnelle pose l'instauration du Soi positif comme « être totalisé » contre le Soi négatif comme « être en séparation ». Ceci passe par l'autonomie contre la soumission, par la liberté contre la contrainte, par l'appel à des « non-constricteurs » contre les « constricteurs ». En même temps, l'espace extérieur est élu contre l'intérieur et le futur contre le passé. Et les fins ultimes sont cette fois dans « plaisir = vie » contre « déplaisir = mort ». Soit une symbolique hédoniste, agorophile et résolument « progressiste ».

A partir de la mise à jour de ces deux modèles radicaux, et prolongeant la recherche, d'autres modèles et sous-modèles de symboliques sociales se révèlent. Certains de ceux-ci apparaissent comme des « transactions » entre les deux modèles radicaux, en ce sens qu'ils articulent, sous diverses formes, « un peu de l'un et un peu de l'autre ». En tentant ultérieurement d'identifier les conditions sociales qui tendent à s'associer respectivement à chacun de ces modèles, il semble que — des deux modèles radicaux — l'un pourrait se référer tendanciellement à l'impact de conditions socio-économiques de « pénurie relative » et l'autre à des conditions d'« abondance relative » (ou au moins, dans les deux cas, à la perception de telles conditions). Les « transactions », par ailleurs, semblent se rapporter — sur l'arrière-fond du passage d'une symbolique de base à l'autre — à des effets de position et de condition sociale qui affectent divers types de sujets; s'y ajoutent encore les effets d'intériorisations symboliques antérieures. Ainsi s'illustre, avec la clôture de ce dernier exemple, la possibilité de lier l'analyse comparative des modèles culturels à celle de leur genèse, de leur engendrement et de leur transformation dans la dynamique sociale d'une part et dans celle particulière aux sujets d'autre part.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références théoriques

- HIERNAUX J.-P. (1977), *L'Institution culturelle. Méthode de description structurale*, Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- HIERNAUX J.-P. et REMY J. (1978), « Rapport de sens et rapport social. Éléments pour une problématique et une perspective d'observation », *Recherches sociologiques*, 9 (1), 1^{er} trim., p.101-132.
- HIERNAUX J.-P. (1987), « Rapport à soi et fonctionnement idéologique », in *La Représentation de soi. Études de sociologie et d'ethnologie*, Genève, Université de Genève, p. 19-37.
- HIERNAUX J.-P. (1992), « La conception binaire du réel », in *Colloque « La Conception binaire du réel »*, Louvain-la-Neuve, Unité de Sociologie, 12 p.
- REMY J. et HIERNAUX J.-P. (1982), « Utopies et crises de l'ordre symbolique », *The Annual Review of the Social Sciences of Religion*, vol. 6, p. 23-43.

Applications

- BODART J. (1983), *Conceptions du travail social et positions d'intermédiaire*, Louvain-la-Neuve, Doctorat du Département des Sciences politiques et sociales.

- HIERNAUX J.-P. (1972), *Symboliques rurales et socialisation*, Louvain-la-Neuve, Groupe de Sociologie urbaine et rurale.
- HIERNAUX J.-P. et GANTY A. (1977), *Sociologie des groupes chrétiens contemporains*, Louvain-la-Neuve, Groupe de Sociologie urbaine et rurale.
- HIERNAUX J.-P., NIZET J. et alii (1982), *Une École pour nous?*, Bruxelles, Labor/Nathan.
- LAGOS SCHUFFENEGER H. (1983), *La función de las minorías religiosas. Las transacciones del protestantismo chileno en el periodo 1973-1981 del gobierno militar*, Louvain-la-Neuve, Cabay.
- MPOYI M.K. (1990), *La Communication politique en Afrique*, Louvain-la-Neuve, Ciaco/Publications de la Faculté ESPO.
- REMY J. et RUQUOY D. (sous la direction de) (1990), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie*, Bruxelles, Publications des Facultés universitaires Saint-Louis.

6 *De l'individuel au social : l'approche biographique*

Françoise Digneffe avec la collaboration de Myriam Beckers

Ce texte vise essentiellement à apporter un outil méthodologique et technique pour une approche spécifique de certains phénomènes sociaux. Il s'agira donc d'initier le lecteur à une méthode déjà ancienne mais qui, depuis une vingtaine d'années, connaît un regain d'intérêt et est utilisée dans un grand nombre de recherches effectuées dans divers secteurs des sciences sociales. Ce texte ne tente donc pas de faire le point sur une méthode en plein développement et qui évolue dans des directions différentes et pas toujours consensuelles : les débats qui se déroulent en son sein ne seront pas ou peu évoqués ici. On s'efforcera plutôt de mettre en évidence les éléments nécessaires à une bonne compréhension des objectifs de la méthode envisagée ainsi que le sens des outils techniques utilisés tant dans la collecte des données que dans leur analyse.

Compte tenu du public visé et des objectifs poursuivis, la présentation de l'approche biographique proposée se limitera à l'étude de l'utilisation de celle-ci dans sa fonction de production de connaissances, plus particulièrement en sciences sociales. On ne parlera donc pas de son utilisation comme outil de formation (dans le cadre de l'éducation permanente par exemple) ou d'intervention (dans le domaine psychosocial). Par ailleurs, dans un souci de clarté, on insistera sur quelques aspects centraux de la méthode, ceux qui font l'objet d'un consensus de la plupart des chercheurs, plutôt que sur les divergences qui contribuent sans cesse à faire évoluer la méthode et lui donnent le statut d'un instrument vivant et changeant plutôt que figé dans des certitudes.

Cette méthode se fonde sur quelques principes théoriques qui seront exposés en introduction au texte, limités à ce qui est nécessaire pour une compréhension du sens de cette approche et des types de problématiques auxquels elle est susceptible de s'appliquer. Les aspects méthodologiques et techniques formeront le corps central du texte, ils seront organisés autour des étapes communes à la plupart des recherches menées jusqu'à présent.

Comme la plupart des recherches en sciences sociales, l'approche biographique suit, dans le concret, un chemin qui est rarement linéaire ou systématique. Les étapes de la recherche s'interpénètrent et s'enrichissent mutuellement, en même temps qu'elles font entrevoir la complexité de l'objet qui est à l'origine de la recherche. Cependant, pour faciliter la compréhension, on suivra ici un découpage analytique, en envisageant successivement les étapes d'une recherche qui vont de la définition d'un projet à l'analyse et à l'interprétation des données, en passant par la construction d'un cadre théorique et une ou plusieurs phases de recueil de données. On insistera plus particulièrement sur les phases de recueil et surtout d'analyse des données, tout en

mettant en évidence les relations qu'elles entretiennent nécessairement avec la problématique de départ et le cadre théorique dans lequel elles s'inscrivent.

Compte tenu de la diversité des recherches que cette méthode a produites et des difficultés concrètes que son utilisation entraîne, chaque étape sera plus particulièrement illustrée par des références à deux recherches très différentes tant par leur objet que par leur ampleur. La première concerne une recherche de grande envergure portant sur le chômage et ses conséquences. Dirigée par P. Grell, elle fut réalisée au Québec en 1985 et nécessita l'intervention de plusieurs chercheurs et de moyens financiers importants. Le rapport de recherche produit par P. Grell avec son équipe, ainsi que divers articles rédigés au début de cette étude contiennent de nombreuses indications méthodologiques rarement explicitées avec autant de soin. Tant par son objet — la problématique du chômage — que par son travail méthodologique, cette recherche nous a paru en quelque sorte « exemplaire » des travaux réalisés à partir de l'approche biographique. Dans les commentaires qui suivent, nous nous en inspirons donc largement (P. Grell et A. Wéry, 1993), n'indiquant entre guillemets que les citations tout à fait textuelles. La seconde recherche est d'ampleur plus modeste. Elle a été réalisée par une étudiante de la FOPES (Faculté ouverte de politique, économique et sociale, Université catholique de Louvain), sans utilisation de moyens financiers et sur une durée d'environ un an. C'est son auteur, M. Beckers, qui en exposera les principales étapes, participant ainsi à la réalisation de ce texte.

Cependant, avant d'entrer dans l'exposé de la « technique » elle-même, il nous paraît important de commencer par une présentation des fondements théoriques qui sous-tendent la méthode utilisée, la justifient et la construisent. Par méthode, on entend le cheminement général de la recherche qui orientera la démarche du chercheur, en fonction des objectifs précis qu'il poursuit et des questions qu'il se pose. On distingue ainsi, par exemple, les méthodes quantitatives et qualitatives. Par technique de recherche et d'analyse, on entend plus particulièrement les instruments d'observation que le chercheur utilise. Ceux-ci dépendent certes de la méthode choisie, mais aussi des compétences techniques du chercheur, du temps dont il dispose et des budgets qui sont mis à sa disposition. Cette première partie sera illustrée par des références à quelques auteurs à l'origine de l'approche biographique et par quelques programmes de recherche de natures diverses, mettant en évidence les multiples aspects de la méthode.

LES FONDEMENTS THÉORIQUES

L'approche théorique proposée ici n'est qu'une approche parmi un certain nombre d'autres possibles. Elle tente de montrer comment la perspective théorique sous-tendue par la méthode des récits de vie permet de considérer les sujets comme des « acteurs sociaux ». Par acteur social, on entend ici le fait que le sujet n'est pas considéré comme un être passif dont le comportement résulterait du jeu des déterminismes ou pourrait s'expliquer en termes de stimulus-réaction. Il n'est pas non plus considéré comme entièrement libre dans la mesure où il est porteur d'un point de vue propre qui dépend de la position qu'il occupe dans le social, de l'histoire qui a été la sienne et des projets autour desquels son activité s'organise (Collectif, 1990).

Selon le sociologue et anthropologue G. Balandier, le retour de la méthode biographique s'explique par « la crise des méthodes quantitatives (trop de techniques pour trop peu d'emprise sur la société en mouvement) et des grandes élaborations théoriques (trop d'ambition explicative vite mise en cause par l'histoire immédiate) » (G. Balandier, préface du livre de F. Ferrarotti, 1983). Aux confluent de l'histoire, de l'anthropologie, de la psychologie sociale et de la sociologie, l'objectif de cette méthode est, toujours selon G. Balandier, « d'accéder (par l'intérieur) à une réalité qui dépasse le narrateur et le façonne. Il s'agit de saisir le vécu social, le sujet dans ses pratiques, dans la manière dont il négocie les conditions sociales qui lui sont particulières » (*ibid.*, p. 8).

La méthode biographique est de plus en plus utilisée, même pour l'étude des institutions. Par exemple, dans une étude comparative sur le métier d'instituteur au début du siècle et le métier d'éducateur dans les années soixante-dix, Francine Muel-Dreyfus montre comment l'approche biographique apporte un éclairage particulier à l'étude des institutions. Pour elle, « on ne peut analyser historiquement ou sociologiquement les institutions sans analyser les agents réels de l'histoire institutionnelle. Pour cela, il faut prendre en compte à la fois les trajectoires sociales effectives des individus et les représentations individuelles de l'histoire sociale familiale, c'est-à-dire les reconstructions singulières du "roman social familial". La sociologie se fait alors sociologie psychologique et analyse de façon clinique les autobiographies » (F. Muel-Dreyfus, 1983, p. 4 de couverture).

Il apparaît ensuite qu'un des intérêts de la méthode biographique tient au fait qu'elle permet à la sociologie de dépasser un certain nombre d'impasses que de plus en plus de chercheurs ont rencontrées. On pourrait, à partir de cette perspective, décrire les principales options théoriques qui se trouvent au fondement de l'approche biographique :

— *La méthode biographique permet de sortir de l'opposition entre individu et société.* Son objectif est de découvrir le rapport entre les conditions concrètes d'existence et le vécu. S'inspirant de K. Marx et de J.-P. Sartre, F. Ferrarotti écrit que « chaque narration autobiographique raconte une pratique humaine. Or si l'essence de l'homme est, dans sa réalité, l'ensemble des rapports sociaux (K. Marx, VI^e thèse sur Feuerbach), toute pratique individuelle humaine est une activité synthétique, une totalisation active de tout le contexte social (...). Une vie est une pratique qui s'approprie des rapports sociaux (les structures sociales), les intériorise et les retransforme en structures psychologiques par son activité de déstructuration-restructuration » (F. Ferrarotti, 1983, p. 50).

Certes, le récit de vie reste une histoire singulière, c'est toujours une histoire unique, mais cette histoire individualise l'histoire sociale collective d'un groupe ou d'une classe, elle est à la fois le produit et l'expression de cette classe. C'est le paradoxe épistémologique que propose la méthode biographique : « Une anthropologie qui considère chaque homme comme la synthèse individualisée et active d'une société élimine la distinction entre le général et le particulier d'un individu. Si nous sommes, si chaque individu représente la réappropriation singulière de l'universel social et historique qui l'environne, nous pouvons connaître le social en partant de la spécificité irréductible d'une praxis individuelle. » (F. Ferrarotti, 1983, p. 51.) Ce qui rend unique un acte ou une histoire individuelle se présente à nous comme une voie d'accès à la connaissance scientifique d'un système social.

L'ouvrage *Les Enfants de Sanchez* d'Oscar Lewis (O. Lewis, 1966), anthropologue américain, contribua fortement à la diffusion de la méthode biographique en sociologie. Cet ouvrage, écrit à partir des récits de vie du père et des quatre enfants de la famille Sanchez, famille défavorisée de la banlieue de Mexico dans les années 1960, permit à son auteur de mettre en évidence le modèle culturel propre à la classe pauvre mexicaine, mais aussi de dégager des constantes spécifiques aux « classes pauvres » des autres parties du monde.

— *La méthode biographique permet de saisir les rapports dialectiques ou de circularité entre le point de vue subjectif de l'homme et son inscription dans l'objectivité d'une histoire.* Elle permet aussi de comprendre ce qu'il y a d'actif et de passif en lui. Le récit de vie produit un matériau qui exprime à la fois le poids des déterminations sociales dans les trajectoires individuelles, mais aussi le rapport des acteurs à ces déterminations, et dès lors leur créativité propre. Exemple : un ouvrier qui raconte son histoire donne à la fois des informations sur les conditions de vie, les valeurs, les habitudes de son groupe et de sa classe, mais aussi sur son rapport singulier à ces conditions, ces valeurs et ces règles de comportement. Les caractéristiques proprement sociologiques du récit n'apparaissent pas d'emblée. Elles ne deviennent en quelque sorte « objectives » qu'à partir du moment où on les recoupe avec d'autres discours ou avec d'autres types de données (témoignages, enquêtes, questionnaires, données statistiques...).

Le récit de vie tente de saisir le rapport dialectique entre l'individu produit de l'histoire et l'individu producteur d'histoire. On retrouve ici la pensée de J.-P. Sartre dans *Questions de méthode* (J.-P. Sartre, 1986) mais aussi celle de G. Tarde ou de G. Simmel, qui ne considèrent pas les comportements humains comme les réflexes passifs d'un conditionnement de la société. Ces comportements, ou plus exactement ces conduites (en tant que comportements dotés de sens), expriment une praxis, c'est-à-dire une action ou une pratique qui déstructure-restructure les déterminismes sociaux. Ou encore, comme le dit F. Ferrarotti : « L'homme n'est pas l'objet que le déterminisme mécaniste prétend. Chaque acte ou comportement humain contient dans son champ la présence simultanée et active des conditionnements externes et de la praxis humaine qui les filtre et les intériorise en les totalisant. » (F. Ferrarotti, 1979, p. 55-56.) On dira encore que l'individu n'est pas un épiphénomène du social. « Par rapport aux structures et à l'histoire d'une société, il se pose comme un pôle actif, il s'impose comme une praxis synthétique. Loin de refléter le social, il se l'approprie, le médiatise, le filtre et le retraduit en le projetant dans une autre dimension, qui est la dimension psychologique de sa subjectivité. » (*ibid.*, 1979, p. 51.)

— *La méthode biographique permet, dans une perspective interactionniste, de saisir les « subjectivités », de comprendre comment la conduite est continuellement remodelée pour prendre en compte les attentes des autres, telles qu'elles sont exprimées dans la situation immédiate et telles que l'acteur suppose qu'elles puissent être exprimées.* Mais, dépassant la perspective interactionniste qui en reste souvent à un niveau exclusivement microsociologique, l'approche biographique permet, comme le dit J.-P. Sartre, de saisir les médiations entre le fonctionnement individuel et le fonctionnement social. A travers le récit biographique, le chercheur n'affirmera pas simplement que G. Flaubert est un bourgeois, il comprendra ce que signifie « appartenir à la bourgeoisie ». « Il appartient à la bourgeoisie parce qu'il est né en elle, c'est-à-dire parce qu'il est apparu au milieu d'une famille déjà bourgeoise et dont le chef, chirurgien à Rouen, était emporté par le mouvement ascensionnel de sa classe. Et s'il

raisonne, s'il sent en bourgeois, c'est qu'on l'a fait tel à une époque où il ne pouvait même pas comprendre le sens des gestes et des rôles qu'on lui imposait. Comme toutes les familles, sa famille était particulière : sa mère était apparentée à la noblesse, son père était fils d'un vétérinaire de village, le frère aîné de Gustave, plus doué en apparence, fit de bonne heure l'objet de sa détestation. C'est donc dans la particularité d'une histoire, à travers des contradictions propres à cette famille que Gustave Flaubert fit obscurément l'apprentissage de sa classe.» (J.-P. Sartre, 1986, p. 57).

Ainsi, l'histoire individuelle se construit à travers des médiations que sont les groupes primaires auxquels on appartient et les organisations avec lesquelles on a affaire. L'approche biographique met en évidence ces mécanismes transactionnels et intermédiaires du rapport entre l'individuel et le social. Elle permet par exemple d'appréhender ce que P. Bourdieu appelle l'habitus de classe. L'habitus peut être considéré comme un concept central dans la mesure où il est une médiation entre les structures et les pratiques. Il est défini par P. Bourdieu comme une force formatrice d'habitudes. L'habitus est le résultat d'un ensemble de pratiques qui se sont constituées au fil des jours, ont été capitalisées en fonction de leur pertinence, c'est-à-dire de leur capacité à apporter des réponses aux conditions concrètes d'existence à un moment donné, et qui se transmettent de génération en génération. Ce sont des «sortes de programmes historiquement montés» qui indiquent à l'individu des manières d'être et de se comporter dans les situations sociales.

— *La méthode biographique permet de saisir ce qui échappe aux statistiques, aux régularités objectives dominantes, aux déterminismes macrosociologiques.* Elle rend accessible le particulier, le marginal, les ruptures, les interstices et les équivoques qui sont des éléments clés de la «réalité» sociale et surtout qui expliquent pourquoi il n'y a pas seulement reproduction. Elle permet de saisir l'«épaisseur du social» (V. de Gaulejac, 1984, p. 36) dans sa diversité et dans ses contradictions multiples.

L'approche biographique n'est donc pas seulement une méthode : elle apparaît comme critique vis-à-vis de théories comme le fonctionnalisme ou le structuralisme qui aboutissent à «vider l'homme ordinaire de toute capacité d'initiative imprévisible, et donc de toute capacité de conscience critique et de volonté d'action sur le socio-structurel (...), à vider l'ordre social de toute contradiction profonde, à le penser comme un organisme, un système, une structure» (D. Bertaux, 1980, p. 218).

— *La méthode biographique permet de reconnaître au savoir individuel une valeur sociologique.* On ne peut saisir le sens et la fonction d'un fait social qu'à travers une expérience vécue, l'incidence de ce fait sur une conscience individuelle et en dernier lieu, la parole qui permet d'en rendre compte. On se réfère ici à M. Mauss ou à Cl. Lévi-Strauss pour qui «toute interprétation doit faire coïncider l'objectivité de l'analyse historique ou comparative avec la subjectivité de l'expérience vécue» (Cl. Lévi-Strauss, 1968, p. XXVI). Cette position conduira à transformer les rapports entre le chercheur et son «objet». Ici, l'objet, ce n'est pas quelqu'un à observer, à mesurer, mais c'est un informateur et, par définition, «un informateur mieux informé que le sociologue qui l'interroge» (D. Bertaux, 1980, p. 219).

Et ceci nous amène à poser les questions plus immédiatement en rapport avec des recherches concrètes, en présentant successivement les différentes étapes qui ont été suivies par les chercheurs.

LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

Sans prétendre être véritablement exhaustif, on envisagera successivement cinq « étapes », qui, comme cela a déjà été dit, ne suivent pas une succession véritablement temporelle, mais sont à tout le moins présentes dans les différentes séquences des recherches qui utilisent l'approche biographique. On peut les énoncer comme suit :

- la problématique et le cadre théorique ;
- la constitution de l'échantillon ;
- les entretiens ;
- l'analyse des entretiens ;
- les résultats : la construction de typologies de représentations ou de « socio-structures ».

La problématique et le cadre théorique

Comme toute recherche en sciences sociales, celles qui utilisent l'approche biographique commencent par une ou plusieurs questions que l'on se pose sur la réalité sociale. Dans le cas qui nous occupe, il s'agira généralement de recherches qui souhaitent prendre en compte des changements qui ont pu s'opérer au cours d'une histoire récente, ou des pratiques qui peuvent évoluer. La dimension temporelle comporte donc une grande importance ; elle apparaît à travers l'histoire ou la portion d'histoire racontée par des personnes interviewées susceptibles d'apporter des informations pertinentes pour la recherche. Tout au long de cet exposé, nous nous référerons successivement aux deux recherches principales dont nous suivrons le déroulement. Ceci ne nous empêchera pas, à certains moments, de faire allusion, sur tel ou tel point précis (par exemple, pour une difficulté spécifique que l'on peut rencontrer), à d'autres recherches significatives.

Commençons par l'enquête : *L'étude du chômage et de ses conséquences : les catégories sociales touchées par le non-travail. Histoires de vie et modes de débrouillardise* (P. Grell, 1985). Cette étude sera dorénavant intitulée plus simplement *Recherche sur le chômage*.

Il s'agit d'une recherche menée au Québec sur les catégories sociales touchées par le non-travail. Cette recherche vise, entre autres, à produire un savoir différent de celui qui est habituellement produit à travers les chiffres qui font voir la croissance ou la décroissance des taux de non-travailleurs. Elle vise aussi à dépasser la vision du chômage qui se donne à voir exclusivement comme drame social (une catastrophe).

D'autres questions sont donc posées à propos du chômage : « Que font les gens qui ne peuvent pas s'appuyer sur un travail salarié ? Quels sont-ils ? Il ne s'agit donc pas de considérer la vie de chômeur comme une vie végétative, une parenthèse néfaste dans une vie vouée au travail salarié, ni d'énumérer, mesurer, étudier tous les problèmes (solitude, suicide, précarité, etc.) qu'une telle représentation suppose. » (P. Grell et A. Wéry, 1986, p. 11.) Selon les chercheurs, au-delà des apparences, il y a d'autres réalités à découvrir, « ...notamment, celles des modes de vie et des pratiques de débrouillardise, signes et symboles, engendrés par l'activité conflictuelle des acteurs d'un système social » (D. Desmarais et P. Grell, 1986, p. 151).

La «réalité» n'est pas perceptible directement. Elle apparaît d'abord comme un ensemble de pratiques utilitaires par lesquelles l'homme s'inscrit dans le monde. «Ce rapport pratico-utilitaire fait apparaître la réalité comme un monde de moyens, de buts, d'instruments, ainsi que de besoins et d'efforts qu'il faut accomplir pour les satisfaire.» (M. Maffesoli, 1976, p. 23.) Dans la recherche sur le chômage au Québec, les chercheurs ont tenté de dépasser cette première perception de la réalité. Derrière le foisonnement des chômages vécus par des individus singuliers ils ont tenté, par l'analyse de ces pratiques, d'en dégager les significations, la genèse et la structure. Ils sont ainsi passés de l'explication de l'individuel à l'appréhension du social.

En d'autres termes, si l'on cherche à savoir ce que signifie être au chômage pour divers groupes sociaux, comment les jeunes se débrouillent pour vivre sans travail salarié, quelles sont leurs relations parentales, leurs formes de solidarité, comment ils trouvent des substituts au travail salarié, ce qu'ils pensent de ces formes de substitution, il faut d'une certaine manière le leur demander. Il faut leur laisser raconter comment chacun d'eux vit, dans sa spécificité, ce problème et comment il exprime, comme on l'a vu plus haut, le général à travers le particulier.

On le voit, la démarche suivie dans cette recherche est pour une bonne part inductive. L'accumulation des entretiens et leur analyse doit produire un savoir nouveau, générer des hypothèses confirmées ou infirmées par les entretiens suivants. On pourrait plutôt parler d'une démarche qui fonctionne par étapes successives où la création d'une hypothèse provisoire nouvelle émane du matériel recueilli et sera vérifiée par l'analyse d'un ou de plusieurs nouveaux entretiens.

La constitution de l'échantillon

Le principe général qui prévaut dans l'approche biographique est que les récits de vie doivent être suffisamment nombreux et diversifiés pour couvrir et infirmer les présupposés que l'on a établis au point de départ; cela suppose que les entrevues soient récoltées selon un plan qui puisse garantir la représentativité de l'ensemble de la problématique.

Comme pour les entretiens non directifs ou semi-directifs, la plus grande diversification possible des positions institutionnelles et sociales des interviewés constitue une condition nécessaire de la construction de l'échantillon. Selon la problématique de chaque recherche, il importe d'établir une liste de variables stratégiques susceptibles d'intervenir sur la manière de vivre le problème qui fait l'objet de la recherche. Par *variable stratégique*, on entend les variables dont, en fonction de réflexions théoriques et des études antérieures, on peut estimer qu'elles jouent un rôle important dans le champ du problème étudié (G. Michelat, 1975, p. 236). Par exemple, la recherche sur les modes de vie des chômeurs tiendra compte de la formation de ceux-ci, des emplois qu'ils ont occupés précédemment, de leur statut familial et peut-être de leur appartenance à tel ou tel parti politique.

Cette liste peut être établie avant le démarrage des entretiens. Elle peut également, et c'est souvent le cas, être modifiée et complétée au fur et à mesure de la collecte des données, jusqu'à la réalisation de ce que l'on appelle le principe de saturation. Celui-ci consiste à recueillir de l'information jusqu'au moment où elle devient

redondante. En d'autres termes, on ne peut être assuré d'avoir atteint la saturation que dans la mesure où on suit la consigne des « cas négatifs », c'est-à-dire où l'on tente de réaliser des entretiens qui viennent remettre en question les hypothèses ou représentations partielles que se fait le chercheur à ce moment de la recherche.

Concernant la *Recherche sur le chômage*, l'exigence de diversification s'est réalisée de deux manières :

— par la variété des milieux sociaux d'origine : on a tenu à jour un relevé d'ensemble à ce sujet, de manière à ne pas gonfler telle catégorie sociale plutôt que telle autre ;

— en multipliant et en diversifiant les modes d'entrée sur le terrain, c'est-à-dire les cheminements suivis par les interviewers pour rencontrer les futurs interviewés. On peut noter à ce propos que douze interviewers ont participé à la collecte des récits ; et ils avaient des accès très différents à l'espace du non-travail. Les uns sont passés par les organismes officiels, d'autres avaient dans leurs relations des personnes chômeuses, d'autres encore les ont rencontrées dans des services sociaux.

Pour respecter le principe de saturation, les chercheurs ont décidé de procéder par vagues successives de collecte d'information. Cette option offre deux avantages :

— d'une part, elle permet de faire régulièrement le point sur les représentations partielles et progressives du phénomène étudié (par exemple, les modes de débrouillardise dans l'espace social du non-travail) ;

— d'autre part, elle permet de reconstituer la « mosaïque » complète du phénomène étudié en sortant des zones suffisamment explorées, celles où l'information additionnelle devient redondante (par rapport à la problématique) pour investir des zones ignorées et étendre au mieux la connaissance.

A partir de là, on voit que la question de l'échantillon ne se pose pas *a priori*. On ne sait pas à l'avance comment se rapprocher du point de saturation. En d'autres termes, la question de la taille optimum de l'échantillon n'a pas de sens, car on s'engage dans une démarche d'un autre ordre qui consiste à se conformer au principe de saturation dont les fils conducteurs sont, d'une part, la diversification et la recherche des « cas négatifs » et, d'autre part, la construction mentale de la représentation du phénomène étudié par le chercheur (D. Bertaux, 1980, p. 197-225).

La sélection des interviewés se réalise en fonction de la problématique de recherche : ici, la débrouillardise dans l'espace social du non-travail. Les personnes doivent donc avoir une ou des séquences de vie suffisamment importantes dans l'espace social du non-travail. La recherche porte également sur les « jeunes » chômeurs. Plutôt que d'une catégorie d'âge, il s'agit là d'un rapport au marché du travail imposé à différentes catégories sociales : un rapport d'inactivité ou de sous-activité forcée se situant soit dans les premières périodes de la « vie active », soit dans une période de réorientation vers un nouveau champ d'activité. C'est la raison pour laquelle l'échantillon a été constitué sur la base d'une catégorie d'âge très large sans se limiter à une définition purement statistique des « jeunes chômeurs ». En réalité, on a moins tenu compte de l'âge physique que du fait qu'il s'agissait de personnes ayant connu une période de chômage soit dans les premières périodes de la « vie active », soit dans une période de réorientation vers un nouveau champ d'activité (P. Grell, 1985, p. 114).

Par ailleurs, les interviewés doivent se prêter à certaines conditions requises à l'entrevue faite selon la méthode des récits de vie. Ainsi, avant toute entrevue enregistrée, un premier contact est nécessaire entre l'interviewer et l'interviewé afin de vérifier si ces conditions sont réunies. Il s'agira pour cette recherche des éléments suivants :

- séquences de vie dans l'espace du non-travail ;
- avoir des choses à dire à propos de la manière dont on se débrouille sans travail salarié et accepter d'en parler ;
- accepter de parler d'autres thèmes compris dans le guide d'interview (*cf. infra*) ;
- accepter d'être enregistré.

Les entretiens

Différentes questions se posent à propos de l'entretien biographique. Elles rejoignent pour une part celles qui se posent à propos des entretiens non directifs ou semi-directifs. Il importe cependant de rappeler que l'approche biographique constitue un tout et que le type d'entretien biographique qui sera mené ne peut, comme l'échantillon, être construit *a priori*. Il évolue d'ailleurs au fil de la recherche. On évoquera successivement le dispositif d'entrevue, le guide d'entretien, la directivité ou non-directivité des entretiens

● *Dispositif de l'entrevue.* Le récit de vie n'est pas simplement un récit de pratiques, ou une expression de représentations, il est avant tout une activité communicationnelle faite d'errances, de rencontres et de hasards. «Le discours se caractérise par une façon de s'exercer plus que par la chose qu'il montre (...). Il produit des effets, non des objets. Il est narration, non description. C'est un art du dire.» (M. de Certeau, 1980, p. 152.)

Cette activité communicationnelle s'effectue dans le cadre du dispositif socio-institutionnel qu'est l'entrevue : à l'occasion du récit, outre le face-à-face narrateur/auditeur, un champ de communication se structure, qui va de l'errance initiatique (l'interviewé parle de ses cheminements) à la mise en scène de soi (au hasard des publics imaginés).

Ainsi, on observe souvent que le récit initie en quelque sorte l'auteur au trajet hésitant de sa propre vie et le confronte au contradictoire. Sa vie n'est généralement pas linéaire, elle suit un développement chaotique et hasardeux. En produisant un récit, l'interviewé découvre en quelque sorte sa vie et s'ouvre à l'avenir. Souvent les interviewés sont eux-mêmes étonnés de la réalité de leur vie et le signalent : en la racontant, ils la façonnent et se donnent les moyens de la comprendre.

Se pose ensuite la question de savoir à qui parle le narrateur. Ce serait trop simple de croire qu'il parle uniquement à l'interviewer. Il serait plus exact de dire que, une fois engagé dans le récit, le narrateur parle à un public imaginaire, qui peut changer au cours même du récit. Certes, le rôle de l'interviewer reste important et même central et il convient d'y réfléchir. Concrètement, on peut dire qu'une des conditions pour qu'un récit de vie se développe pleinement, c'est que «l'interlocuteur soit saisi du désir de raconter et qu'il s'empare lui-même de la conduite de l'entretien» (D. Bertaux, 1980, p. 209). Pour cela, il faut que l'interviewer occupe la «position basse» : écouter, s'informer, questionner. Et cela pour que le narrateur puisse occuper la fonction savante, créatrice, active. On peut dire que, dans le récit de vie,

ceci fait partie du contrat de départ. Ce renversement est indispensable : « La personne interviewée conduit son récit, sait de quoi elle parle et le chercheur est là pour écouter, apprendre et au besoin rappeler ce dont il était convenu de parler. » (P. Grell, 1986, p. 167.) Il ne s'agit pas d'un monologue comme on pourrait le penser de certaines entrevues non directives, mais d'un dialogue. Le chercheur doit se présenter de manière à permettre à l'interviewé d'entrer en communication. Illustrons ce propos en ce qui concerne la recherche sur le chômage. Compte tenu de l'ampleur de la recherche (plus de quatre-vingt récits ont été recueillis), les chercheurs ont dû faire appel à des personnes extérieures pour réaliser une partie des entretiens. Voici comment les choses ont été organisées : l'interviewer est soumis à six séances de formation comprenant une information de base sur la problématique de la recherche et sur la méthodologie du récit de vie, avec un certain nombre de lectures à effectuer. Il a eu l'occasion également de prendre connaissance du guide d'interview et de se l'approprier pour l'adapter à la situation de l'interviewé. Ensuite, après un premier contact avec l'interviewé, commence l'entrevue enregistrée qui doit se faire sur un mode amical, l'interviewé connaissant les enjeux de base de la recherche. C'est lui qui décide du lieu de l'entretien, souvent à son domicile.

- *Le guide d'entretien.* Le guide d'entretien a pour objectif d'aider l'interviewer à écouter l'interviewé tout en veillant à ce que le récit de vie reste, dans une certaine mesure, centré sur la problématique qui fait l'objet de la recherche. Il ne s'agit pas de transformer le récit de vie en entretien semi-directif, par exemple, en posant successivement des questions relatives aux différents points du guide d'entretien. Celui-ci est élaboré en tenant compte des diverses facettes de la problématique et de l'importance de recueillir des informations sur des pratiques pour en comprendre le sens vécu (et les représentations construites à partir de ces pratiques). Il contient dès lors des demandes d'informations relatives à des éléments concrets de la vie du sujet mais aussi à ses manières de penser par rapport à certains problèmes ou à ses relations. Son élaboration constitue un moment important de la recherche dans la mesure où elle guidera la collecte des données. Il importe de noter que ce guide peut être affiné au cours de la recherche, que certaines questions peuvent devenir plus importantes que d'autres en fonction de la personne interviewée. Ainsi, dans la recherche sur le chômage, le guide d'entretien (présenté dans l'encadré ci-après) est centré sur les événements de la vie du sujet en rapport avec le non-travail. Il s'agissait, comme souvent dans les recherches de type sociologique qui utilisent l'approche biographique, d'un récit « court » (trois heures environ) et partiel, c'est-à-dire centré sur les périodes de vie de son travail. Le contenu du récit est dirigé sur une problématique (la débrouillardise sociale) et ramené à certains thèmes (le voyage dans l'espace social du non-travail). Le récit est centré sur le détail des pratiques (la complexité du vécu) et l'analyse compréhensive en laissant le sujet s'exprimer comme il l'entend.

- *Directivité ou non-directivité.* La plupart du temps, au début de la recherche, la priorité revient à l'acquisition de connaissances par rapport aux cadres sociaux (par exemple : rapports de production, division du travail, normes professionnelles et culturelles). Le chercheur sera donc conduit à poser beaucoup de questions à ses premiers informateurs, tout en veillant à ne pas « casser » la dynamique du récit, à ne pas entraver l'effort de l'interviewé pour répondre à une question en posant trop rapidement une nouvelle.

RECHERCHE SUR LE CHÔMAGE : GUIDE D'ENTRETIEN

Stratégie d'entretien

- Nos préoccupations : la crise du travail salarié au Québec et à Montréal.
- Nos attentes : on espère de l'interviewé qu'il nous aide à définir les problèmes qu'entraîne le déclin du travail.
- Notre pouvoir : directement, nous n'avons pas le pouvoir de changer la situation, mais les résultats de cette recherche pourraient avoir un impact indirect sur les organisations sociales (syndicats, groupes populaires) et les pouvoirs publics.
- Notre méthode : nous avons préparé un certain nombre de thèmes et de questions sur : la situation du chômeur et de la personne sous-employée, le travail précaire (irrégulier, non-protégé, etc.), la signification du travail, les carrières scolaires et professionnelles. Sont aussi envisagées d'autres questions possibles.
- Enregistrement pour faciliter notre travail avec garantie de confidentialité.

Directives

- Obtenir en dehors de l'interview (avant ou après) certains renseignements sur l'âge et le lieu de naissance (Depuis quand au Québec?), l'état civil, les parents (Sont-ils encore en vie? Quelle est leur profession?), la fratrie, les enfants, la scolarité, le sexe.
- Tout en restant souple, veiller à ce que l'ensemble des thèmes soit couvert. Au fur et à mesure du déroulement de l'entretien, adapter les questions aux informations obtenues mais ne pas hésiter à reposer une question déjà abordée lors d'une phase antérieure de l'entretien.
- Noter ce qui dans le contexte de l'entretien (lieu, réaction initiale de l'enquêté à la proposition d'interview...) et dans son déroulement (interruptions, réactions d'humeur...) peut être significatif.
- A la fin de l'interview, demander si des points importants ont été oubliés.

Guide d'entretien

Rappel : Ce guide d'interview est un catalogue de thèmes mais la fonction des récits de vie est de comprendre l'articulation entre les thèmes.

1. Situation actuelle de l'interviewé :

- Quartier de résidence.
- Type de résidence : logement précaire (une semaine ici, une semaine là-bas), logement dépendant (chez parents, amis...)/logement indépendant (seul, cohabitant), coût. Appréciations.
- Situation actuelle : assurance-chômage, bien-être social.... Depuis quand? Dans quelles circonstances?

La description d'éléments très factuels sert de porte d'entrée ou d'amorce au récit.

2. Mode d'organisation :

— Organisation des journées de l'interviewé (horaires, activités...). Les fins de semaine sont-elles des journées comme les autres?

— Activités : occupations, loisirs... Modifications dues au non-travail (activités auxquelles il a dû renoncer ou au contraire qu'il a pu développer).

— L'enquêté a-t-il l'occasion de sortir autant qu'il le désire? Le désire-t-il (sortir de chez soi, de Montréal...)?

— Problèmes d'argent : nature et montant des ressources (allocations, revenu de travail, économies). Type de consommation et modifications dues au non-travail. Comment l'interviewé se débrouille-t-il avec de faibles ressources?

— Les relations familiales. Maintien ou non des relations avec la famille d'origine. Si l'enquêté a un conjoint/copain et/ou des enfants : relations avec eux en rapport au non-travail.

— Les relations amicales. Amis (beaucoup, peu...). L'enquêté peut-il compter sur eux en cas de coups durs? Y a-t-il des échanges de service? Qu'y a-t-il eu comme changement du fait du non-travail? Quelles personnes ont particulièrement aidé ou marqué l'enquêté?

— Relation d'aide par des « experts ». L'interviewé a-t-il consulté médecins, psychologues, travailleurs sociaux, orienteurs? Efficacité/utilité selon l'enquêté. Influence de ces experts sur les choix effectués par l'enquêté (orientation professionnelle notamment).

— Appartenance à des associations, clubs, groupements (lesquels?), nature de la participation de l'enquêté. Connaissance d'associations qui visent à assurer la défense des chômeurs, des sans-emploi. Efficacité, utilité selon l'enquêté.

3. Le non-travail (chômage, sous-emploi, travail précaire) :

3.1. « Socialisation » au non-travail :

— Découverte du monde du chômage (des petits « boulots »...) et de la difficulté de trouver un emploi régulier (prise de conscience; connaissance).

— Comportement, réactions des parents, des amis, de l'entourage (au moment même; évolution).

— Si chômage directement après l'école : relations avec anciens camarades d'école, du quartier...

— Souvenirs qui ont marqué l'enquêté, de réactions maladroites, méchantes ou au contraire de réactions justes (dans des moments difficiles).

— L'enquêté a-t-il traversé une(des) période(s) particulièrement difficile(s)? Circonstances. Évolution.

— Circonstances (rencontres...) qui ont particulièrement aidé l'enquêté.

3.2. Gestion du non-travail :

— Démarches entreprises : assurance-chômage, bureaux de placement, envoi d'un *curriculum vitae*, consultation des journaux (annonces classées), aide de la famille (du milieu), aide sociale, aide d'associations de chômeurs, etc.

— Faire développer : issue des démarches; raisons, selon l'enquêté, des fins de non recevoir éventuellement rencontrées; complexité, difficultés des démarches.

— Est-il (elle) satisfait(e), insatisfait(e) de l'accueil reçu chez les employeurs et dans le système institutionnel? Croit-il (elle) pouvoir trouver un emploi correspondant à sa formation?

3.3. Cheminement institutionnel :

— Passage éventuel par différentes institutions : bureau de chômage, de placement, de bien-être, programmes de formation, d'incitation au travail, services d'orientation et de conseil, services sociaux, etc. Lesquelles et selon quel ordre? Compétences de chaque institution. Circonstances de la rencontre avec elle. Objet et durée (fréquence) du contact. Appréciation.

4. Histoire scolaire :

4.1. Expériences scolaires :

— Écoles fréquentées. Faire l'historique. Raisons des changements éventuels. Formations reçues. Satisfactions et insatisfactions; difficultés dans chaque école. Rapports avec les autres élèves et avec les enseignants.

— Interroger aussi sur d'autres formations (contrat d'apprentissage; cours du soir, etc.)

— Diplômes obtenus.

4.2. Formation espérée et formation obtenue. Raisons du décalage éventuel.

4.3. Conflits éventuels à propos des choix (entre enquêté et ses parents; entre enquêté et/ou parents d'une part, professeurs, psychologues, orienteurs d'autre part).

5. Histoire professionnelle :

5.1. Dernier travail (régulier et/ou précaire) :

— Caractéristiques de l'entreprise ou de l'organisme employeur.

— Nature du travail effectué (être précis).

— Conditions de travail. Cadences. Horaires. Temps plein/partiel.

— Rapports avec la direction et l'encadrement. Conflits (individuels; collectifs : grève...).

— Montant des rémunérations (y compris les primes et avantages extrasalariaux).

— Rapports avec les collègues ou camarades de travail. Conflits. Solidarité.

— Appréciation (travail, rémunération).

5.2. Historique des différents emplois (réguliers et/ou précaires) et des types d'entreprise. Nature du travail. Appréciation. Raisons des changements. Retracer les étapes importantes.

5.3. Profession espérée et profession obtenue : raisons du décalage éventuel.

5.4. Importance du travail : que représente-t-il dans la vie de l'enquêté?

5.5. Signification de la situation de non-travail : que représente cette situation pour l'enquêté?

Après l'interview, demander les noms et adresses et relais éventuels de personnes intéressantes à rencontrer et qui pourraient apporter un autre éclairage.

Demander si la personne accepterait éventuellement une autre rencontre.

Par la suite, les entretiens seront de moins en moins directifs, l'interviewer connaissant mieux le terrain et étant alors plus attentif à la manière dont le sujet s'exprime. De nombreuses questions d'ordre général peuvent être éliminées (car on en connaît maintenant les réponses) et il devient plus intéressant de déplacer l'attention vers, d'une part, le niveau du *symbolique* (valeurs, représentations, émotions) et, d'autre part, le niveau du *concret particulier* (histoire personnelle comme agencement spécifique de situations, de projets et d'actes). C'est ainsi seulement que l'on peut saisir le niveau de la *praxis*, synthèse des niveaux précédents où les hommes et les femmes, mais aussi les familles, les groupes sociaux réels, en tant qu'acteurs, font quelque chose de ce qu'on a fait d'eux, pour paraphraser J.-P. Sartre (J.-P. Sartre, 1986). Ici, l'écoute doit être attentive, mais aussi active. Le rôle d'informateur du sujet se modifie et il s'y ajoute un rôle de recherche : car le sujet ne récite pas sa vie, il réfléchit sur elle tout en la racontant, il effectue un travail d'auto-exploration d'éléments sur lesquels il n'a peut-être pas porté sa réflexion auparavant et qu'il cherche alors à mieux cerner et à mieux comprendre.

On le voit, le chercheur est amené à être tantôt directif, tantôt non directif, en fonction de l'avancement de la recherche et du nombre d'entretiens déjà réalisés. Il sera directif à l'intérieur de chaque entretien s'il cherche à obtenir des informations précises sur certains épisodes de la vie de l'interviewé, non directif quand il s'agit de l'expression d'événements vécus ou d'éléments affectifs. Le principe, on l'a vu, est d'arriver à ce que l'interviewé s'empare de la conduite de l'entretien, quitte à ce qu'il soit de temps en temps recentré par l'interviewer. Et le chercheur doit surtout être conscient qu'il participe, durant l'entretien, à un processus social qu'il contribue à activer. « Il doit accepter les déplacements, glissements, métonymies (...) effectués par l'interviewé et faire en sorte que l'entrevue progresse dans le sens d'une plus grande implication de l'auteur, pour une meilleure explicitation de la "praxis synthétique" mise en œuvre dans le récit. » (P. Grell, 1986, p. 171.)

Dans la recherche sur le chômage, deux consignes étaient données à l'interviewer. En premier lieu, ne pas hésiter à demander des informations précises à propos des thèmes développés dans le guide d'interview. L'attitude directive correspond ici à la recherche d'informations précises en rapport direct avec la problématique; elle peut nuire cependant à l'épanouissement du récit mais « permet de stabiliser les cadres sociaux dans lesquels se déroule l'existence de l'individu interviewé » (P. Grell, 1985, p. 19). En second lieu, laisser parler l'individu dans un climat de confiance de manière à l'inciter à une réflexion sur les moments de sa vie qu'il juge importants, ce qui l'amène à raconter ses modes de débrouillardise, ses stratégies, émotions et valeurs.

Au fil de l'entretien, l'interviewer sera donc tantôt directif, tantôt non directif. Cette double attitude peut sembler antinomique mais est nécessaire au lancement du récit. Les variations entre ces attitudes dépendent autant de l'interviewé que de l'interviewer. Mais, finalement, cela n'influe que peu sur la qualité du récit car on constate que l'interviewé, une fois lancé, ne réagit pas ou peu au stimulus d'une question. Il continue généralement son récit sans tenir compte de l'intrusion d'une question même incongrue. Il faut bien voir que, dans ce type d'entretien, l'essentiel est exprimé sans références à des questions directes et qu'une directivité correspondante au mouvement du récit se fonde dans celui-ci. On s'aperçoit par exemple que dans la retranscription, on peut souvent supprimer une question sans qu'elle laisse de vide.

Il importe cependant de noter que, malgré le dispositif, et quel que soit l'interviewer, certaines entrevues ne fonctionnent pas.

L'analyse des entretiens

L'analyse de ce type de matériel doit rester centrée sur la problématique choisie et suivre en quelque sorte les règles et les questions qui ont présidé à sa constitution. Les entretiens biographiques s'intègrent dans une recherche qui dispose par ailleurs d'un cadre théorique et de connaissances extérieures sur la réalité sociale que l'on veut comprendre. De plus, comme l'écrit D. Bertaux, «la démarche qui se met progressivement en place s'apparente beaucoup plus à celle des anthropologues sur le terrain qu'à celle des sociologues utilisant des enquêtes par questionnaires. L'analyse se poursuit tout au long de la recherche, elle consiste à construire progressivement une *représentation* de l'objet sociologique» (D. Bertaux, 1980, p. 213).

Dans une première étape, l'analyse se réalise entretien par entretien. On commence par une phase d'imprégnation qui consiste à lire plusieurs fois l'entretien de manière à faire émerger certaines interprétations par la mise en relation d'éléments de divers types. Toutefois, ces premières interprétations doivent ensuite être vérifiées dans le texte lui-même, en cherchant à voir si elles ne sont pas invalidées par certains éléments du récit que l'on aurait omis de prendre en compte. Après avoir dégagé les éléments factuels pertinents pour la problématique, l'analyste (ou plutôt les analystes dans la mesure où il est toujours préférable d'effectuer ce travail à plusieurs afin de contrecarrer des projections personnelles dans l'interprétation de certains éléments du récit) procède par construction progressive d'un «modèle». Par modèle, on entend le procédé d'abstraction qui remplace ou «résume» certaines parties du récit par des mots ou des groupes de mots exprimant telle ou telle représentation de l'interviewé. On procède ensuite à une analyse comparative des récits, encore appelée analyse transversale. On dégage ainsi des modèles de trajectoire ou des modèles de représentations qui apparaîtront souvent sous forme de typologies.

Il paraît plus utile d'expliquer les différentes étapes suivies en évoquant directement la recherche qui nous sert d'exemple dans la mesure où chaque recherche nécessite de la part du chercheur une part d'inventivité et de créativité qui se manifesteront notamment dans la manière dont il fera jaillir du sens de son matériel plutôt que d'appliquer passivement un ensemble de règles *a priori*. Celles-ci, il faut le savoir, ont souvent pour une bonne part, été construites *a posteriori* par les chercheurs, au terme de leur travail!

La *Recherche sur le chômage* embrassait une masse importante de matériel : quatre-vingt-sept entretiens de plus ou moins trois heures, représentant à peu près quatre mille pages de texte.

L'analyse a débuté après la collecte d'une dizaine d'entretiens. Les chercheurs ont alors tenté d'établir une typologie provisoire des activités de substitution au travail salarié. Celle-ci visait à mettre en évidence l'hypothèse de l'existence d'une diversité des manières de vivre le chômage, introduisant la possibilité d'un autre point de vue que celui du chômage honteux et passif qui emprisonne le chômeur jusqu'à ce qu'il trouve ou retrouve du travail. Pour réaliser ceci, les chercheurs ont procédé à une analyse récit par récit en retenant les diverses activités que les gens développent pour créer un milieu viable même quand ils ne bénéficient pas d'un travail salarié. Ainsi, l'«activité» a été prise à ce moment pour unité d'analyse.

En même temps, et pour pouvoir classer ces activités, les chercheurs ont, au terme d'une première lecture des entretiens, convenu d'utiliser comme critère de classification la manière dont les activités se situaient par rapport à l'«institution» du

chômage. Ils ont retenu les concepts proposés par G. Lapassade et R. Lourau : institutionnel, anti-institutionnel et contre-institutionnel (G. Lapassade et R. Lourau, 1971, p. 162-190). Cette étape met en évidence le fait que l'approche biographique, même si elle procède prioritairement par induction, utilise parfois certains outils ou concepts qui lui servent à « mettre de l'ordre » dans son matériel. On peut parler alors d'un moment plus déductif. Les termes ci-dessus suggèrent que les différentes activités exercées peuvent être décrites sur un continuum dont les pôles extrêmes sont représentés, d'une part, par l'identification pure et simple (la conformité) à l'institution vue comme organe régulateur et, d'autre part, par la position contre-institutionnelle, toujours active, qui consiste à créer des modes de vie, des formes de liens sociaux, des « savoir-vivre » collectifs proposant de nouveaux rapports et de nouvelles normes de maîtrise de la vie quotidienne.

Il s'agit en quelque sorte d'une typologie établie en partie *a priori* pour une première modélisation des activités. Ce faisant, les chercheurs ont eu bien soin de laisser apparaître toutes les combinaisons possibles entre ces grands types, chaque trajectoire manifestant des agencements particuliers. Il s'agissait d'atteindre des « profils » relativement homogènes.

Dans ce premier temps donc, les quatre-vingt-sept récits ont pu être répartis en neuf types, eux-mêmes regroupés en trois grandes formes contenant chacune trois types distincts :

— Première forme : celle de la représentation unitaire du chômage liée à l'« éthique du travail ». L'activité de substitution se développe dans l'univers des pratiques institutionnelles. Trois manières de se comporter apparaissent. Soit la conformité passive avec stricte observance des normes et des règles : c'est le cas de quelqu'un qui vit mal son chômage, qui cherche fébrilement du travail et ne peut concevoir de rencontrer des amis ou d'avoir une activité ludique durant la journée. Soit la conformité stratégique avec intervention d'un calcul guidant la recherche de l'avantage maximum dans le respect de ces mêmes conditions : par exemple, essayer de mettre plus de dynamisme dans sa recherche d'emploi en courant des agences de placement, en réorientant ses relations vers des personnes influentes. Soit encore la duplicité manipulatoire dont le calcul est « majoré » par le respect apparent des conventions ; illustration : faire des études sur le compte de l'assurance-chômage, se marier pour augmenter ses prêts et bourses en acquérant un autre statut.

— Deuxième forme : celle de la négation (rejet) pure et simple de toutes les pratiques institutionnelles comme réponse immédiate à l'action institutionnelle, refus de l'idée que toute société fonctionne avec des formes institutionnalisées. L'activité de substitution se développe dans l'univers des pratiques anti-institutionnelles : déviance et critique des idéologies (rompre à tout prix avec l'oppression, l'exploitation, rejeter en bloc les organisations sociales, mener des pratiques illégales ou délinquantes), alternative groupiste ou communautariste restant au niveau du rêve (voir son avenir dans l'achat, avec un groupe d'amis sans ressources, d'un logement en ville et d'une maison à la campagne sans se préoccuper des moyens) ou bien nihilisme, individualisme ou désespoir (se lever le plus tard possible et attendre avec impatience la venue de l'obscurité pour en avoir fini de sa journée, tendances suicidaires).

— Troisième forme : celle de la singularité, de la création de formes sociales plus ou moins stables et organisées. L'activité de substitution se développe dans l'univers

des pratiques contre-institutionnelles : mode de vie sociale relativement marginal (une « espèce de société parallèle » fondée sur des valeurs partagées par un large réseau), forme d'autosuffisance individuelle et aléatoire (vivre au jour le jour de façon autonome et à son rythme, en étant attentif aux occasions qui se présentent), forme d'autosuffisance planifiée et réfléchie (lutter pour arriver à vivre avec le moins de frais possibles en dehors des circuits de consommation).

Cette première typologie, provisoire, constitue, selon les chercheurs, autant de « repères » dans un processus permanent d'institutionnalisation des rapports sociaux. Reste à comprendre comment ces activités sociales de non-travail (salarié) s'intègrent dans l'ensemble des gestes posés et des discours tenus par les acteurs, comment ils contribuent à former le déroulement concret d'une existence.

Le point de vue adopté dans un deuxième temps fait alors de la débrouillardise l'un des éléments principaux de l'espace social du non-travail. « Il s'agissait, à cette étape, de saisir les pratiques multiformes, tapies dans les entreprises et les "savoir-faire" des gens (...). La débrouillardise sociale relève de l'intelligence pratique et recourt aussi bien à des calculs et des stratégies à long terme qu'à des procédés indirects et occasionnels, à des apparences destinées à faire croire et agir, à la dissimulation, au secret (...) mais aussi à toutes sortes d'actions concrètes et ponctuelles dans les champs de la consommation, du logement. La débrouillardise opère dans les décalages existant entre les évidences pratiques qui s'imposent à une personne dans une situation donnée et la réalité telle qu'elle s'actualise dans son déroulement. Elle agit sur le déroulement de cette réalité en se servant des évidences pratiques pour se développer; davantage encore, elle tient son existence de l'imaginaire possible (l'objet imaginé) que génère cette distance et interagit sur elle. » (P. Grell, 1985, p. 151-152.)

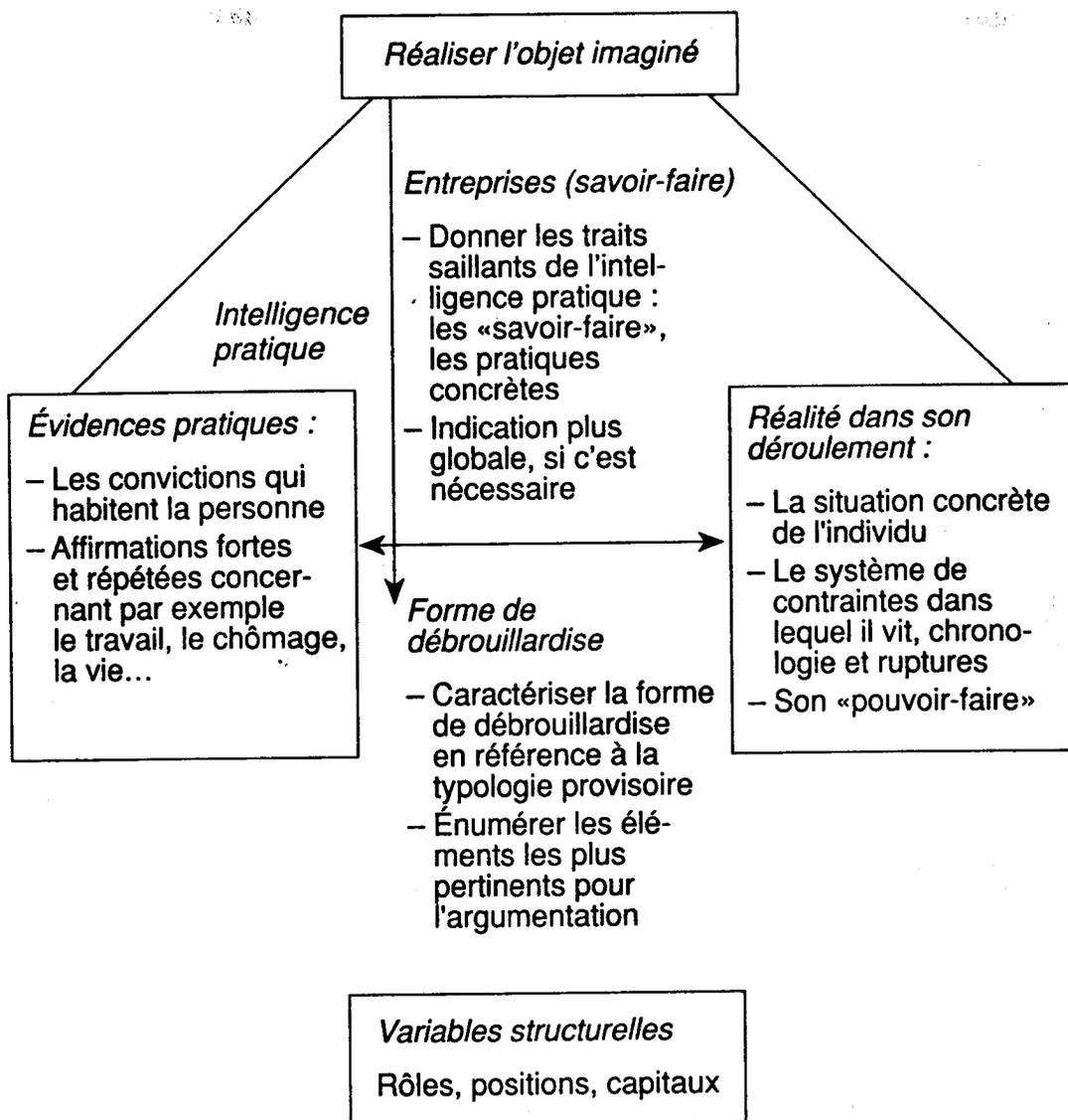
Ce concept de « débrouillardise » a été opérationnalisé grâce à l'établissement d'une grille de lecture standardisée puis appliquée à chaque récit. Il s'agit d'une sorte de modélisation d'un ensemble d'observations sélectionnées par le chercheur et présentées sous la forme d'un tableau synthétique. La constitution de ces tableaux permettait une comparaison plus aisée des récits entre eux (voir le schéma suivant).

Ainsi, la débrouillardise sociale apparaît comme quelque chose de beaucoup plus complexe que ce qui apparaissait à travers la première typologie fondée sur les modes de rapport aux institutions. Le tableau-synthèse, construit par les chercheurs après l'analyse d'un premier groupe d'entretiens, distingue cinq niveaux de « matérialisation de la vie sociale » :

— Le niveau des *évidences pratiques* relève de la perception qu'a la personne de la situation concrète dans laquelle elle se trouve; la perception porte aussi sur l'évaluation des ressources qui lui paraissent disponibles pour coordonner un ensemble d'interactions (cf. la notion de « définition de situation » : à partir de la célèbre phrase de Thomas — « Les situations définies comme réelles sont réelles dans leurs conséquences » — on peut dire que la définition de sa situation par l'agent est le cadre « réel » de son action).

— Le niveau de l'*objet imaginé* relève essentiellement du système de valeurs de l'individu socialement positionné et en particulier des valeurs fortement associées aux actions et réactions de l'individu. A partir d'elles s'articulent des représentations particulières appliquées à des situations spécifiques. Ces représentations mentales peuvent servir de support à l'improvisation ou suppléer aux défauts d'invention.

Grille de lecture du récit ou tableau-synthèse de la débrouillardise



Source : P. Grell (1985, p. 153)

— Le niveau de *la réalité dans son déroulement* rassemble les éléments de compréhension du mouvement de la vie, à l'œuvre dans l'histoire d'une vie concrète. Chronologies et ruptures sont là pour élucider l'histoire faite et l'histoire se faisant à partir de créations matérielles, d'interactions sociales et de représentations imaginaires à partir desquelles seulement il peut être question de réalité sociale.

— Le niveau de *l'intelligence pratique* relève du niveau stratégique, parfois explicite mais toujours implicite, de l'ensemble des pratiques sociales constitutives de telle séquence biographique. L'intelligence pratique postule une sorte de clef d'interprétation. Par exemple, si tel jeune ouvrier, dans la pratique, est toujours volontaire pour des heures supplémentaires, il ne faut pas en conclure à l'expression d'une conscience professionnelle mais, dans tel cas précis, au fait qu'il ne vit que pour la moto et qu'il souhaite s'en acheter une nouvelle.

— Le niveau des *variables structurelles* relève de l'identité sociale (rôles, positions et capitaux) de l'individu. Il s'agit de la façon dont les individus sont placés objectivement et se situent subjectivement dans une hiérarchie sociale. La répartition objectivement inégale des valeurs sociales (le pouvoir, l'argent, la culture) qui se dépose en chaque individu sous forme de dispositions durables et naturelles détermine les comportements et les représentations (*habitus*).

Il importe ici de préciser que cette « grille » de lecture n'a pu être élaborée *a priori*. C'est la lecture des entretiens en rapport avec la problématique de la recherche qui a permis de dégager des mécanismes dont certains apparaissent comme récurrents et susceptibles d'expliquer des trajectoires. Généralement, ces modélisations se font et se refont au cours de l'analyse, pour aboutir à un point de précision satisfaisant dans la mesure où il est tenu compte de la diversité des trajectoires rencontrées. Cette étape sert également à aller à la recherche des « cas négatifs » qui remettraient en cause le modèle ou, au contraire, mettraient en évidence encore d'autres trajectoires possibles. Le cheminement de la recherche allant de l'analyse des entretiens à la récolte de matériel supplémentaire permet d'arriver à ce que l'on a appelé le point de saturation, c'est-à-dire le moment où les nouveaux entretiens réalisés n'apportent plus d'information vraiment nouvelle par rapport au but poursuivi.

Ici, l'analyse des quatre-vingt-sept entretiens a permis de reconstruire quarante-deux tableaux-synthèses présentant les contours des diverses trajectoires sociales dans leur rapport avec le non-travail. La construction de ces quarante-deux tableaux n'est aucunement arbitraire ni fixée *a priori*. Elle résulte d'un travail tantôt inductif, à partir du texte même des entretiens, tantôt déductif, comme « vérification » ou consolidation d'hypothèses élaborées en cours de travail.

Les résultats

Il est sans doute inutile de dire que les résultats et leur présentation varieront pour chaque recherche. Il ne s'agit pas, dans ces recherches, de « démontrer » quelque chose, de vérifier des hypothèses élaborées au préalable, mais de produire des connaissances nouvelles concernant tel ou tel aspect de la réalité sociale envisagée. Le chercheur présentera ces connaissances nouvelles en fonction des questions de départ, certes, mais aussi en fonction des « découvertes » faites en cours de recherche et des nouvelles questions qui surgissent. Comme toute recherche d'ailleurs, celles qui utilisent l'approche biographique constituent des étapes dans un questionnement plus large sur le fonctionnement de la société. Elles visent à préciser ce questionnement et parfois aussi à le repositionner. Dans le cas de la recherche sur le chômage, et on le verra à travers la typologie des modes de débrouillardise dégagés, il apparaît que le non-travail remet souvent en question le sens même du travail salarié, l'éthique du travail qui apparaissait jusqu'alors comme une condition de l'acquisition d'une identité sociale.

La plupart du temps cependant, et sans exclure d'autres résultats, ces recherches aboutissent à la construction de typologies dynamiques qui subsument la diversité des trajectoires et des représentations. Celles-ci permettent une sorte de « visualisation » des résultats dont les commentaires éclairent la portée. A partir de ces typologies, de nouvelles manières de poser les questions apparaissent, une nouvelle représentation de l'« objet sociologique », comme le dit D. Bertaux, se dégage.

Les quarante-deux tableaux-synthèses évoqués plus haut dans la *Recherche sur le chômage* ont été présentés à travers six ensembles significatifs par rapport aux différentes variantes du chômage, aux différents modèles du « chômeur » et aux diverses manières de se débrouiller sans travail salarié. Chacun de ces types s'actualise donc dans des trajectoires et des catégories sociales spécifiques et ce qui les unit procède chaque fois d'éléments spécifiques. On les énumérera brièvement ci-dessous, en indiquant les caractéristiques principales des trajectoires que chaque type recouvre :

— *Modèle du « chômeur » dévalorisant.* C'est le modèle le plus connu. Le chômage y est vécu comme humiliant, ennuyeux et dévalorisant. Le travail salarié n'y est cependant pas mis sur un piédestal, il est plutôt subi et l'on voit surtout les avantages qu'il comporte : salaire, sécurité, reconnaissance sociale. Ce modèle procède plus de l'absence d'alternative que de l'engouement pour le travail salarié. Ces personnes vivent plutôt mal le chômage mais leurs activités se développent la plupart du temps dans l'univers des pratiques institutionnelles : chercher de l'emploi, être honteux d'être assisté social, etc. On voit aussi que le poids du structurel se polarise surtout sur le capital scolaire vu comme médiation importante dans le processus d'insertion professionnelle.

Ces types d'action et de pensée ne sont pas propres à une classe sociale mais sont à mettre en relation « avec certaines spécificités structurelles, anciennes et profondes, un certain misérabilisme, le tracé d'un destin, l'éthique du travail, le repli sur la famille (...) qui donnent des inflexions particulières à des trajectoires de gens qui ne peuvent que se sentir coupables et à l'étroit dans l'espace social du non-travail. Comme le dit l'une d'elles : "*J'ai l'impression d'avoir les deux pieds dans une même bottine*" ».

Cependant, contrairement au stéréotype du « chômeur » dévalorisant, le chômage de certaines personnes peut être très actif. Allant des petits travaux rémunérés en passant par les bricolages de toutes sortes, le troc, l'entraide, les démarches réalisées pour sortir du chômage, les journées sont souvent bien remplies. « *Je pourrais dire que j'aurais même hâte de travailler là pour pouvoir me reposer un peu parce que c'est une vie complètement folle que je fais en ne travaillant pas.* »

— *Modèle du « chômeur » tremplin.* Ce modèle, quoique fort proche du premier, s'en distingue par le fait que les sujets ont pu utiliser, durant la période du chômage, un programme de réinsertion et ont pu ainsi reprendre espoir et développer des stratégies d'insertion sociale et professionnelle.

Ce groupe est essentiellement composé de jeunes issus des couches populaires qui habitent encore pour la plupart dans leur famille d'origine ou sont proches d'elle. Celle-ci les aide et continue à avoir de l'influence malgré des situations familiales souvent difficiles.

Ces jeunes valorisent le travail et prennent appui, quand cela se présente, sur un programme gouvernemental pour faire coïncider une certaine morale du travail qu'ils ont héritée de leur milieu et le projet personnel de mise en œuvre de cette morale du travail dans un emploi. Ces jeunes ont une scolarité tronquée. Ils ont été confrontés très tôt au marché du travail précaire.

— *Modèle du « chômeur » intégré à du travail précaire.* Ce modèle se situe de plain-pied dans les eaux troubles du travail précaire mais se caractérise par la reconnaissance d'un espace de vie à plusieurs vitesses où alternent des périodes de travail précaire et des périodes de non-travail. Ici, malgré les difficultés, les choses se passent souvent comme si l'alternance redonnait espoir et repositionnait l'individu en tant que projet, qu'acteur.

Certains sont proches des deux premiers modèles et vivent le chômage de manière négative. D'autres vivent plutôt bien l'alternance et ne veulent pas se faire exploiter ni s'ancrer dans un travail régulier. Pour eux, c'est presque une façon d'aborder la vie, une façon de s'organiser en fonction de leur intérêt. Le temps est ici un bien précieux, « le temps, c'est de l'argent » qui permet de faire quantité de choses intéressantes. Avoir du temps à soi permet de mieux vivre et surtout de faire tout ce qu'on n'a pas le temps de réaliser quand on travaille.

Pour deux interviewés en provenance de familles relativement aisées, l'alternance entre travail précaire et chômage est vécue assez difficilement à cause de la brutalité de la crise et de l'insécurité qu'elle engendre. « *Ce que j'aimerais, dit l'un d'eux, c'est en avoir une [situation] stable mais où est-ce qu'il y aurait du changement.* »

Au stade actuel de la recherche, les chercheurs pensent que ce groupe de personnes se rattache plutôt à certaines fractions de la classe ouvrière et de la classe moyenne, particulièrement touchées par la crise. Celle-ci mène à une réévaluation de l'insertion sociale, une recherche d'un « mieux vivre » dont les éléments médiateurs sont moins la recherche d'atouts supplémentaires pour maximiser un hypothétique retour au marché du travail que l'organisation minutieuse d'un espace social caractérisé par l'alternance des situations et la flexibilité que cela suppose. A ces personnes, on pourrait dire que la débrouillardise donne une sorte de statut social lié à cette alternance entre chômage et travail précaire.

— *Modèle du « chômer » étudiant.* Ici, les études jouent un rôle important mais les motivations sont complexes et variées. Pour les uns, elles aident à créer sa propre chance, à se replacer, procurant des atouts supplémentaires. « *C'est la solution pour pas mal de monde parce que les employeurs n'engagent pas vraiment beaucoup de jeunes.* » Pour d'autres, faire des études constitue une position d'attente : « *Je me dis là, de retourner aux études, ça me laisse peut-être encore deux ou trois ans pour attendre que le contexte change.* »

En fait, il s'agit d'un groupe de personnes d'une appartenance sociale variée (plutôt classe moyenne) et dont la formation est peu monnayable. Ces personnes bénéficient presque toutes de l'assurance-chômage et sont fort conscientes des avantages secondaires liés aux études : différer l'entrée sur le marché du travail, permettre une réorientation, un temps de réflexion, une certaine alternative au travail routinier. L'alternance est souvent devenue ici une règle de vie et les études constituent le ciment d'une vie faite de précarité, d'hésitations, de travail déqualifié, de temps à soi.

Il faut cependant bien voir qu'il ne s'agit pas ici seulement du chômage étudiant comme période de transition jusqu'à la vie active, mais de stratégies de reconversion et d'adaptation dans lesquelles les études jouent plutôt une fonction d'insertion sociale que professionnelle en proposant un statut de substitution au statut de producteur.

— *Modèle du « vivre » sans salaire.* Avec ce modèle, on change radicalement de perspective. Le non-travail n'est plus le négatif du travail, ni même une forme d'alternative au travail salarié ; on rencontre ici une certaine forme de refus du travail salarié. On préfère vivre pauvrement selon son entendement que « crever en usine » ou ailleurs, pour un salaire de misère. Certes, on est parfois obligé de faire des travaux durs et ingrats, mais on s'en libère vite et on ne s'y investit pas du tout. On vit essentiellement de l'aide sociale et de petits travaux effectués de temps en temps. L'existence est vécue comme une aventure, le monde comme une terre à explorer, le travail productif comme une contrainte dont on peut se passer.

Ce groupe se compose essentiellement d'enfants d'ouvriers, l'avenir objectif de ces derniers se résumant la plupart du temps à l'usine. Ils ont décidé de faire autre chose et se battent contre le poids structurel important qui leur vient de leur milieu d'origine. Ils n'ont pas besoin de beaucoup d'argent pour vivre et aiment les contacts sociaux. Ils cherchent à se réapproprier leur vie.

— *Modèle du « chômer » créatif.* La première caractéristique de ce groupe est qu'elle accorde une importance primordiale au temps. Elle veut en rester propriétaire et refuse la division de nos sociétés en temps de travail et temps de non-travail. D'une certaine façon, les membres de ce groupe travaillent sans cesse à des choses utiles ou futiles, pour soi ou pour les autres. Les activités s'effectuent dans l'univers des pratiques contre-institutionnelles et visent à un mieux-être dans une société parallèle.

Ce groupe manifeste une volonté de changer les règles du jeu concernant le travail. *« Pour moi, dit l'un d'eux, être productif, c'est pas nécessairement faire des biens de consommation (...) mais que chaque personne puisse faire quelque chose dans laquelle elle est bien. »* La notion de travail s'est modifiée, ce n'est plus vendre son temps pour une tierce personne, mais c'est du temps à soi librement donné pour produire quelque chose pour soi et pour tous. *« Travailler ainsi, c'est mon principal loisir, dit un autre qui est dans la rénovation, à cause du monde que je rencontre, le plaisir que j'ai, puis aussi la satisfaction du travail que je fais. »* Ou encore : *« C'est faux de dire quand tu es au chômage que tu travailles pas, c'est pas vrai, tu sais, parce que tu travailles tout le temps, tu peux pas t'empêcher de travailler (...), c'est aussi naturel que de respirer. »*

Sans qu'il soit nécessaire d'entrer plus avant dans le contenu de cette présentation de résultats, on voit qu'ils amènent naturellement une série de nouvelles questions sur la problématique du chômage, mais aussi sur des changements de société plus importants : la valeur du travail, du temps, d'une certaine forme de production... Ils apportent donc de nouvelles connaissances qui, elles-mêmes, génèrent de nouvelles questions, preuve s'il en fallait « que le social se dérobe aussitôt qu'on croit l'avoir saisi » (P. Grell, 1986, p. 154).

UNE AUTRE ILLUSTRATION : TRAJECTOIRES D'ENSEIGNANTS ET PRATIQUE PROFESSIONNELLE

Cette recherche suit la même démarche que celle relative au chômage mais, comme nous l'avons dit plus haut, elle a été réalisée avec des moyens beaucoup moins importants par une étudiante terminant un deuxième cycle d'études universitaires. Elle mérite d'être citée pour montrer que l'approche biographique peut être utilisée dans ce que l'on pourrait considérer comme une phase exploratoire, préparatrice d'hypothèses pour des recherches plus approfondies. Nous reprenons ici ce qui paraît spécifique de la démarche utilisée dans un cadre plus limité.

La problématique : le lien entre histoire personnelle et fonction pédagogique

La recherche sur les enseignants partait d'une observation générale nourrie de contacts nombreux avec eux : la diversité des pratiques professionnelles. En effet, à

travers ce que les professeurs disent de leurs manières de « faire cours », des procédures et des méthodes qu'ils choisissent, dans la confrontation des expériences des uns et des autres, dans l'analyse de celles-ci, il semble bien qu'ils ne fonctionnent pas de la même manière ni ne sont mus par les mêmes mobiles.

Au-delà du diplôme ou du titre requis, les différences apparaissent dans les expériences, les centres d'intérêt par rapport à la matière, les orientations méthodologiques, les conceptions de l'apprentissage... Diverses questions se posent : qu'est-ce qui explique, chez les enseignants, ces fonctionnements aussi diversifiés ? De quelles représentations s'alimente la réflexion de l'enseignant quant à sa relation à l'élève, à l'autorité, quant à la matière, aux méthodes pédagogiques, à l'évaluation, à l'institution... ?

A partir de deux postulats (considérer tout acte humain comme étant d'une part l'acte d'une personne, reflet de sa biographie et d'autre part, l'acte d'un monde social déterminé ; considérer que la vie de chacun, son itinéraire dans les rapports sociaux, sont déterminés par la position sociale d'origine), la recherche a voulu, à travers les récits des enseignants, lire les modèles culturels de leurs familles et suivre les changements intervenus par rapport au modèle d'identification première, étudier le lien entre l'histoire personnelle et l'exercice de la fonction pédagogique.

Le choix des enseignants

Compte tenu des moyens disponibles, la recherche proposait d'écrire et d'analyser six trajectoires d'enseignants. Comme pour ce type d'entretiens le chercheur a besoin d'interlocuteurs coopératifs, nous avons choisi, de façon subjective (parce que liée à notre perception de ces personnes qui avaient déjà manifesté leur volonté de collaboration pour des activités de réflexion sur les pratiques scolaires), douze personnes pour qui la démarche de se raconter était possible. De cette sélection, nous avons décidé de retenir six narrateurs pour des impératifs liés au cadre du travail (temps disponible). Les limites de l'échantillon restreignaient la validité scientifique mais pouvaient répondre à une recherche exploratoire sur la fonction enseignante.

Lors d'un premier contact, six narrateurs ont été informés du cadre de la recherche (un mémoire) et du sujet choisi. Ils ont reçu une lettre qui précisait davantage l'objet de la recherche et la méthode retenue. Un petit temps de réflexion leur était laissé avant de donner leur réponse : adhésion ou refus de participer. Les six premiers narrateurs potentiels contactés ont accepté de collaborer.

L'échantillon a été constitué au sein de l'enseignement secondaire libre technique à partir des critères suivants :

- le sexe : trois femmes et trois hommes ont été retenus ;
- les matières enseignées : ont été retenus deux enseignants de cours généraux littéraires, deux enseignants de cours d'option à caractère scientifique, deux enseignants de cours pratiques ;
- la formation : l'échantillon compte deux diplômés de l'enseignement universitaire (des « licenciés »), deux diplômés d'enseignement supérieur de type court (des « régents »), deux autres enseignants de formations assorties d'un CAP (certificat d'aptitude pédagogique) ;
- l'âge : nous avons retenu une tranche d'âge largement représentée dans l'école en 1991, celle des 35-45 ans. Dans l'enseignement secondaire, le passage de l'enseignement

dit «traditionnel» à l'enseignement dit «rénové» a entraîné entre 1970 et 1980 une augmentation nette du nombre d'enseignants, en raison de la diversification des matières enseignées et des méthodes pédagogiques utilisées;

— l'itinéraire professionnel : l'échantillon se compose de trois narrateurs qui ont toujours été enseignants et de trois narrateurs qui ont exercé d'autres métiers avant de travailler comme enseignants (caractéristique de recrutement de l'enseignement technique). Il est évident qu'en fonction des moyens disponibles, il n'était pas possible de prendre en compte le principe de saturation.

Le déroulement des entretiens

L'étude portant sur la pratique d'un métier particulier, celui d'enseignant, c'est un segment de la vie des narrateurs qui a retenu notre attention et qui a guidé les entretiens. L'écoute des récits a montré que ce processus de segmentation est très présent dans l'esprit de certains narrateurs quand ils racontent leur itinéraire professionnel tandis que d'autres intègrent davantage les différents segments de leur vie dans la narration. Le guide d'entretien (voir encadré ci-contre) reprend une question générale de départ et des rubriques. La question de départ est centrée sur la pratique professionnelle et fait appel à la représentation qu'en a chaque narrateur. Les rubriques retenues sont : le milieu familial, le choix du métier, l'itinéraire personnel et professionnel, la pratique professionnelle

Dans le cadre de ce travail, les entretiens se sont déroulés en début d'année scolaire (septembre et octobre). La durée fut sensiblement la même pour tous : d'une heure trente à deux heures. Nous avons, avec les narrateurs, choisi des conditions qui tentaient de limiter toute interférence extérieure. L'entretien se déroulait dans un endroit calme, à l'abri des interruptions.

Dans cette recherche, on constate que cinq enseignants sur six se sont appropriés la question de départ et ont longuement parlé d'eux-mêmes. Seules quelques questions d'éclaircissement, quelques stimulations à poursuivre ont été énoncées par l'observateur. Le sixième narrateur ne souhaitait pas partir d'une question générale sur sa pratique professionnelle mais plutôt reprendre le fil de sa vie dans la chronologie (contexte familial d'origine, scolarité primaire puis secondaire, première expérience professionnelle...). Le choix du point de départ s'avère très différent d'un entretien à l'autre. Par exemple, *«Moi, je travaille avec des gens qui ont été beaucoup en échec et qui viennent de milieux pas très favorisés. Pour moi, le principal, c'est qu'elles (ce sont des filles de l'enseignement professionnel) ne se sentent pas toutes seules face à ce qu'elles doivent faire ou apprendre et donc de travailler avec elles fort collectivement»* ou encore, *«Je pense d'abord que le métier d'historien, le métier de professeur d'histoire, n'est pas tout à fait analogue à ce que cela peut être pour les cours dits "importants". Je pense que le terme de formation générale convient bien dans la mesure où c'est un cours qui doit permettre aux élèves d'entrer de plein pied dans une culture donnée, une civilisation donnée»*. Voici encore deux autres manières de démarrer le récit : *«Depuis que tu m'as demandé de participer à ton travail, j'ai essayé de savoir pourquoi je suis enseignant. L'élément, la goutte qui a fait débordé un vase — on est sûrement prédisposé à faire certaines choses dans la vie — donc, ce qui m'a un jour confirmé dans ce choix-là, c'est lorsque j'ai dû expliquer le fonctionnement d'un répondeur automatique»*; et enfin, *«La première chose que j'aurais envie de dire aujourd'hui, c'est que je suis très contente du retour que j'ai eu, notamment de mes anciens élèves»*.

RECHERCHE SUR LES ENSEIGNANTS : GUIDE D'ENTRETIEN

1. Question de départ : comment vois-tu ta pratique professionnelle ?

2. Famille :

— Milieu familial : position du narrateur dans la famille, position des autres, réseau de relations, rôle du narrateur (profits, avantages, désavantages).

— Généalogie : étude des ressemblances ou différences (conditions d'existence, styles de vie, conduites ou pratiques particulières).

— Projet parental : projet maternel-projet paternel (accord ou opposition), modèle de reproduction ou de différenciation, réponse du narrateur à ce projet, influence de la réalité sociale sur ce projet.

— Autonomie par rapport à la famille.

3. Choix du métier : cursus scolaire, moment du choix, par rapport à quoi, construction du choix professionnel, motivation.

4. Itinéraire personnel :

— Tracer la ligne de vie en soulignant les moments-clés, les rencontres, les ruptures, les redéparts...

— Distinction : ce qui arrive au narrateur, ce qu'il fait de ce qui lui arrive.

5. Pratique professionnelle :

— Projet du narrateur : évolution de l'identité professionnelle, stratégies par rapport à l'avenir.

— Rapport à l'autorité.

— Mode de relation à l'élève, aux parents, aux collègues, à la direction.

— Attitude face à l'organisationnel, à l'institutionnel.

— Pratique pédagogique : stratégie individuelle ou collective.

— Attitude par rapport à la formation continue.

— Aides et freins pour la pratique du métier.

— Engagements sociaux et/ou politiques.

Les axes d'analyse

Dans cette recherche, on s'est particulièrement intéressé aux espaces-charnières entre les structures et les individus. Nous avons analysé le récit des narrateurs selon trois trajectoires en lien chacune avec un milieu particulier : le milieu familial, le milieu scolaire, le milieu professionnel.

A l'intérieur de ces milieux, nous nous sommes attachés à voir comment les narrateurs acceptent ou refusent des rôles (par exemple, perpétuer la tradition familiale ou poursuivre une conduite parentale de lutte pour sortir d'une condition peu valorisante, se soumettre au pouvoir lié aux statuts sociaux, au sexe ou s'affranchir...), comment ils réagissent en fonction de leurs stratégies, s'ils ont ou non pris sur les institutions.

Venant d'un milieu pauvre, où les valeurs culturelles ne sont pas celles de l'école, une narratrice exprime sa souffrance de non-reconnaissance de son milieu à l'école et sa volonté qu'il en soit aujourd'hui autrement pour ses élèves : « *Ça m'a laissé une*

attention de ne pas devoir renier ses racines parce que moi j'ai dû un peu faire ça en faisant des latin-grec», «Moi, je trouve qu'il faut faire des choses assez spectaculaires qui les valorisent à leurs yeux et aux yeux d'autres personnes». Un narrateur issu d'un milieu bourgeois traditionaliste exprime sa difficulté d'être dans un monde aujourd'hui «éclaté»: «Je préfère une conception de la hiérarchie, de l'ordre conforme justement à tout notre héritage culturel.» Une narratrice, issue du milieu rural et vivant encore aujourd'hui en milieu semi-rural, souligne les facilités ou les difficultés de choix liées au contexte géographique et culturel et continue de réfléchir les rapports sociaux en termes de hiérarchie liée aux catégories socioprofessionnelles: «J'ai tiré profit de la situation telle qu'elle était»; «Mon père était au-dessus des ouvriers. Par rapport à mon mari,... moi, je me situe un peu en dessous».

Deux autres narrateurs relatent les expériences de vie qui montrent les tentatives pour échapper au contexte familial ou au contraire pour s'y accrocher par souci de sécurité: «Les rapports de parole avec les parents étaient difficiles, ils parlaient presque une autre langue que la nôtre», «Donc, puisqu'ils (parents) aimaient bien que je travaille bien à l'école, je faisais tout ce qu'il fallait pour réussir».

La lecture du parcours de vie dans son cheminement cognitif, affectif, social, nous renseigne sur les procédures de sédimentation des représentations et nous amène à découvrir, à partir des modèles éducatifs, pédagogiques, relationnels, si l'enseignant se situe dans une perspective de continuité ou de rupture. En fonction des différentes places occupées, l'enseignant est confronté à la contradiction entre la fidélité aux identifications passées et la nécessité de les remettre en cause pour s'adapter à ses conditions actuelles d'existence. L'implication sociale permet de dégager comment s'opère le passage d'une identité à une autre et de voir de quelle façon l'enseignant y adhère: engagement, indécision, indifférence ou non-implication.

Une synthèse des résultats

Dans cette recherche, nous avons lu le matériau biographique comme témoignage de la singularité d'une existence et dans une mesure moindre, comme témoignage d'une époque ou d'un contexte social. Cependant quelques éléments du contexte historique qui ont marqué l'histoire sociale apparaissent dans les récits: par exemple, Mai 68. Pour un narrateur fortement en conflit avec le milieu familial et le milieu scolaire, Mai 68 c'est l'apprentissage de la révolte, de «l'anarchie». Aujourd'hui encore, le narrateur dit ne pas pouvoir supporter les modèles d'autorité, les cadres institutionnels. Ou encore, le concile Vatican II: pour un autre narrateur, Vatican II est le signe d'un effondrement des valeurs traditionnelles jusque-là défendues encore par l'Église. Le narrateur aujourd'hui se sent responsable de témoigner, dans une grande solitude et avec un sentiment d'impuissance, d'un passé d'ordre et de valeurs traditionnelles.

A travers l'analyse des six cas, la recherche a défini les trajectoires familiales, scolaires, professionnelles comme ascendantes, fixes ou descendantes. On constate que les trois narrateurs qui viennent de milieux socioculturels moins favorisés sont en rupture avec le modèle familial et ont des trajectoires sociales ascendantes. La profession est utilisée pour conquérir des biens économiques, sociaux, culturels, symboliques. Ils expriment leur conscience de classe liée à leur position sociale d'origine. Les trois narrateurs issus de milieux aisés sont dans la continuité du modèle familial. Ils n'expriment pas de conscience de classe et ont des trajectoires professionnelles descendantes.

Ensuite, à partir des récits, nous avons synthétisé les rapports suivants :

— le *rapport à l'institution* : à côté de l'organisation qui règle le fonctionnement de l'école, l'institution représente une valeur, un principe sur lequel le groupe (ici l'école) décide de fonctionner. Pour cinq narrateurs, l'école en tant qu'institution, n'est pas investie d'une fonction sociale collective. Ils recherchent plutôt des bénéfices individuels. Seule une narratrice développe une vision plus politique ;

— le *rapport à l'apprentissage* : quant à savoir ce qui vaut d'être enseigné, quant aux choix opérés dans les programmes, quatre narrateurs accordent autant d'importance au savoir-être qu'au savoir-faire. Deux narrateurs sont plus proches d'une logique instrumentale ;

— le *rapport à la pédagogie* : dans les moyens mis en œuvre pour exercer la pédagogie, deux narrateurs prennent en compte la dimension collective de l'apprentissage, les autres mettent plutôt l'accent sur l'individuel ;

— le *rapport à l'élève* : les six narrateurs se définissent dans un rôle de guide avec des nuances sur le contenu de la « guidance » : la culture, l'autonomie, la réalité du travail, l'observation du monde ;

— le *rapport aux collègues* : une narratrice trouve indispensable le travail en équipe, une autre est disponible pour le travail collectif. Les autres s'inscrivent dans un fonctionnement individuel ;

— le *rapport à l'autorité* : aucun narrateur n'a un rapport positif à l'autorité. Les attentes sont manifestement insatisfaites. L'autorité est vue comme un partenaire dont il faut se méfier ou auquel il faut s'opposer ; pour chacun des narrateurs, nous avons défini la logique du fonctionnement qui découle des rapports précédents.

A partir de ces observations, il apparaît que tout changement pédagogique ne sera possible qu'en exerçant en même temps une action sur le système social, l'institution scolaire et la personne de l'enseignant. En effet, si l'histoire d'une personne dépend des organisations qu'elle traverse (l'histoire individuelle sera marquée par les types et les valeurs d'organisation), inversement, les organisations sont modifiées par les histoires de vie qui les traversent (les stratégies affectives élaborées au cours de la vie conduisent à adopter dans l'organisation certains comportements plutôt que d'autres).

En conclusion, cette recherche n'a pas la prétention d'établir des typologies de modèles d'enseignants (le nombre de cas étudiés n'aurait pas permis d'ailleurs de les valider). Par ailleurs, nous ne souhaitons pas figer chaque récit dans une catégorie mais plutôt chercher une compréhension plus approfondie des cas retenus et reconnaître la multiplicité des facteurs d'ordres différents qui interviennent dans chaque histoire individuelle.

La question est : quel savoir utile peut-on retirer de la recherche ? Nous pensons pouvoir répondre que l'analyse des récits permet d'éclairer les processus cognitifs et affectifs déployés par les enseignants pour exercer leur métier. Or, comprendre sa pratique permet de mieux la servir en retour : saisir ce qui se passe dans son esprit donne une nouvelle connaissance qui rend plus autonome et capable de s'autogérer. La recherche permet de décrire davantage le métier pour enrichir les conceptions que les enseignants se font d'eux-mêmes et apporter ainsi des éléments pour la connaissance de la fonction enseignante. Enfin, l'analyse révèle le faible soutien institutionnel qui met en évidence des éléments de fonctionnement des écoles.

La prise en compte de ces trois pistes pourrait servir à une élaboration d'outils d'analyse et de critique constructive destinés aux enseignants qui exercent un métier

complexe et à une recherche de cohérence entre la formation des enseignants, le fonctionnement de l'école et les attentes des publics concernés par la scolarité.

CONCLUSION

Par rapport à d'autres démarches de recherche qui utilisent des techniques semi- ou non directives de collecte de données et qui se fondent sur le principe d'induction plutôt que sur celui de la déduction, l'approche biographique se caractérise par le fait qu'elle accorde une importance centrale à ce que l'on pourrait appeler « la recherche d'une intelligibilité dans l'organisation de chaînes événementielles ». La dimension du temps ou de succession temporelle est au cœur des interprétations et des analyses. Le sens des conduites est à rechercher du côté de l'organisation historique des existences.

En ce qui concerne l'analyse qui s'effectue récit par récit ou entretien par entretien, ceci revient à rechercher les formes de liens de « causalité » qui s'établissent entre divers événements pour permettre de comprendre une trajectoire. Il ne faudrait pas en conclure que, ce faisant, on tente de rechercher une explication causale des faits au sens positiviste du terme, c'est-à-dire où une telle analyse permettrait de « prédire » des événements futurs à partir des événements antérieurs. Ce serait alors retomber dans des hypothèses déterministes vis-à-vis desquelles on a pris ses distances en insistant sur une conception du sujet comme acteur social. Lorsque l'on passe à la construction de ce que nous avons appelé des typologies, on tente de mettre en évidence, par un procédé de comparaison, des relations causales qui dépassent les cas individuels. On cherche à produire ce que J.-P. Sartre appelait des « médiations » entre des énoncés singuliers et des énoncés universels qui reposent sur la référence à une identité de structure progressivement construite entre données observées. On procède alors à une sorte de raréfaction du sens qui permet de fournir des maillons possibles d'explications de la réalité sociale.

A travers l'analyse biographique, on peut étudier des cheminements, en se centrant alors sur ce qui permet de comprendre la transition d'un état à un autre, ou le changement. On peut aussi examiner des moments de rupture. On peut enfin analyser des formes d'organisation ou de réorganisation dans un espace social en changement. C'est ce qui a été tenté dans la recherche sur le chômage par la mise en évidence des diverses formes d'« adaptation » à un changement dans l'organisation du travail lors d'une crise de l'emploi.

La recherche sur les pratiques pédagogiques essayait, quant à elle, de comprendre les diverses positions des enseignants face à leur métier. Elle tentait de déceler des formes d'intelligibilité des pratiques pédagogiques à travers les trajectoires familiales, sociales et professionnelles des enseignants en y repérant des moments « clés », des moments de rupture ou de bifurcation ou encore les événements fondateurs qui structurent l'histoire du sujet.

Mais ces recherches d'intelligibilité ne signifient pas qu'une biographie serait réductible à la combinaison des séries chronologiques construites par le chercheur. « Le sens de la vie des sujets est toujours irréductible et indécidable, il appartient au registre de ces vérités ultimes qui ne concernent plus les sciences sociales. » (F. de Coninck, F. Godard, 1989, p. 51.)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BECKERS M. (1991), *Trajectoires d'enseignants et pratique professionnelle. Six récits biographiques*, mémoire de licencié en politique économique et sociale, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- BERTAUX D. (1980), «L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités», *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 69, p. 197-225.
- CERTEAU M. de (1980), *L'Invention du quotidien*, Paris, Gallimard.
- COLLECTIF (1990), *Acteur social et délinquance, une grille de lecture du système de justice pénale*, Bruxelles, Mardaga.
- CONINCK F. de et GODARD F. (1989), «L'approche biographique à l'épreuve de l'interprétation. Les formes temporelles de la causalité», *Revue française de sociologie*, 31 (1), janvier-mars, p. 23-53.
- DESMARAIS D. et GRELL P. (sous la direction de) (1986), *Les Récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*, Montréal, Éd. Saint-Martin.
- FERRAROTTI F. (1979), «Sur l'autonomie de la méthode biographique», in DUVIGNAUD J. (sous la direction de), *Sociologie de la connaissance*, Paris, Seuil, p. 131-152.
- FERRAROTTI F. (1983), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, trad. fr., Paris, Méridiens Klincksieck (1^{re} éd. en langue italienne : 1981).
- GAULEJAC V. de (1984), «Approche socio-psychologique des histoires de vie», *Éducation permanente*, 72-73, mars, p. 33 - 45.
- GRELL P. (1985), *Étude du chômage et de ses conséquences : les catégories sociales touchées par le non-travail. Histoires de vie et modes de débrouillardise*, École de service social, Université de Montréal.
- GRELL P. (1986), «Les récits de vie : une méthodologie pour dépasser les réalités partielles», in DESMARAIS D. et GRELL P. (sous la direction de), *op. cit.*, p. 151-176.
- GRELL P. et WÉRY A. (1987), «Au-delà du chômage : vivre sans salaire!», *Contradictions*, 47, 1^{er} trim., p. 11-34.
- GRELL P. et WÉRY A. (1993), *Héros obscurs de la précarité. Des sans logis se racontent, des sociologues analysent*, Paris, L'Harmattan.
- LAPASSADE G. et LOURAU R. (1971), *Clefs pour la sociologie*, Paris, Seghers.
- LEVI-STRAUSS C. (1968), «Introduction à l'œuvre de Mauss», in MAUSS M., *Sociologie et anthropologie*, Paris, P.U.F., p. 9-52.
- LEWIS O. (1963), *Les Enfants de Sanchez*, trad. fr., Paris, Gallimard (1^{re} édit. en langue anglaise : 1961).
- MAFFESOLI M. (1976), *Logique de domination*, Paris, P.U.F.
- MUEL-DREYFUS F. (1983), *Le Métier d'éducateur*, Paris, Minuit.
- SARTRE J.-P. (1986), *Questions de méthode*, Paris, Gallimard.

Table des encadrés

Présenter une bibliographie : quelques exemples	26
Les non-réponses.....	45
La non-directivité.....	65
L'entretien est plus un art qu'une technique	67
Les raisons d'acceptation d'un entretien.....	75
Différenciation des guides d'entretien selon leur degré d'élaboration	77
Présentation de la recherche « Changements socio-organisationnels et stratégies de formation des entreprises »	97
Un exemple de synthèse théorique.....	102
Objet et orientation globale de la recherche.....	115
Démarche de base de la description structurale	118
Logique fondamentale de composition des matériaux.....	122
Recherche sur le chômage : guide d'entretien	155
Recherche sur les enseignants : guide d'entretien.....	169

Table des matières

INTRODUCTION	5
1. RECHERCHE ET CRITIQUE DES SOURCES DE DOCUMENTATION DANS LES DOMAINES ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET POLITIQUE	9
<i>Les sources de documentation</i>	10
Les sources non écrites, 10. Les sources écrites officielles, 13. Les sources écrites non officielles, 14. Les sources statistiques, 17.	
<i>La recherche des sources de documentation</i>	19
La recherche documentaire, 19. La recherche bibliographique, 21. Les bibliothèques et les centres de documentation, 22. Élaborer sa bibliographie, 24.	
<i>La critique des sources</i>	27
La critique des documents écrits, 27. La critique des sources non écrites, 29. La critique des sources statistiques, 30.	
Références bibliographiques	31
2. RECUEIL ET TRAITEMENTS QUANTITATIFS DES DONNÉES D'ENQUÊTES	33
<i>L'art du sondage</i>	33
<i>Principes et recommandations</i>	34
Quelles observations?, 35. Auprès de qui?, 39. Comment récolter les données?, 41. Comment traiter les informations recueillies?, 43.	
<i>Illustrations</i>	45
Délimiter la population de référence, 46. Échantillons et récolte des données, 47. Questions et traitements, 49.	
<i>Conclusion</i>	56
<i>Références bibliographiques</i>	57
3. SITUATION D'ENTRETIEN ET STRATÉGIE DE L'INTERVIEWER	59
<i>Le choix de l'entretien</i>	60
Définition et usage de l'entretien, 60. La différenciation des entretiens selon le degré de liberté, 61.	
<i>Le statut des données recueillies</i>	61
Les recherches portant sur les pratiques, 62. Les recherches portant sur les représentations, 62.	
<i>Les fondements de la méthode</i>	63
Le contexte d'apparition de l'entretien, 64. Rogers et la « non-directivité », 64.	

<i>La méthodologie de l'entretien</i>	66
L'orientation de l'entretien en fonction de l'objet d'étude, 67. Les conditions interpersonnelles, 70. Les conditions sociales, 70.	
<i>La sélection des personnes interrogées</i>	72
<i>Les stratégies de premier contact avec les personnes sélectionnées</i>	73
<i>Les stratégies d'intervention de l'interviewer</i>	76
Le plan d'entretien, 76. Les moments clés de l'entretien, 77. Les interventions de contenu, 78. Les interventions de nature incitative, 80.	
<i>Conclusion</i>	81
<i>Références bibliographiques</i>	81
4. L'ANALYSE QUALITATIVE D'ENTRETIENS	83
<i>Diversité des objectifs et complexité de la démarche</i>	83
Les objectifs, 84. Les composantes cognitives, 86.	
<i>Composantes d'un modèle interactif d'analyse des données</i>	88
Présentation de la démarche, 88.	
<i>Une démarche semi-inductive</i>	90
Étape 1 : le travail de découverte, 91. Étape 2 : Codage exhaustif et comparaison des données, 101. Étape 3 : La validation des hypothèses et des propositions, 104.	
<i>Références bibliographiques</i>	109
5. ANALYSE STRUCTURALE DE CONTENUS ET MODÈLES CULTURELS.	
APPLICATION À DES MATÉRIAUX VOLUMINEUX	111
<i>Contenus, modèles culturels et analyse structurale</i>	111
Les « contenus », 111. Les « modèles culturels », 113. L'« analyse structurale », 116.	
<i>La collecte des matériaux appropriés</i>	118
Établir adéquatement le statut théorique des matériaux, 119. Collecter des matériaux appropriés, 120. Composer des ensembles de matériaux logiquement raisonnés, 121. Illustrations, 124.	
<i>Le traitement des matériaux volumineux</i>	128
Deux clefs : les isotopies et la condensation descriptive, 128. La procédure en actes : du « modèle réduit » au modèle structural, 133.	
<i>Trois exemples de traitement</i>	135
« Jeunes non qualifiés », 135. « Symboliques rurales », 138. « Symboliques sociales », 141.	
<i>Références bibliographiques</i>	143
6. DE L'INDIVIDUEL AU SOCIAL : L'APPROCHE BIOGRAPHIQUE	145
<i>Les fondements théoriques</i>	146
<i>Les étapes de la recherche</i>	150

La problématique et le cadre théorique, 150. La constitution de l'échantillon, 151. Les entretiens, 153. L'analyse des entretiens, 159. Les résultats, 163.	
<i>Une autre illustration : trajectoires d'enseignants et pratique professionnelle</i>	166
La problématique : le lien entre histoire personnelle et fonction pédagogique, 166. Le choix des enseignants, 167. Le déroulement des entretiens, 168. Les axes d'analyse, 169. Une synthèse des résultats, 170.	
<i>Conclusion</i>	172
<i>Références bibliographiques</i>	173
TABLE DES ENCADRÉS	175

© ANR 2010 - La photocopie non autorisée est un délit

