Paul N'DA

Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines

Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article



L'Harmattan

Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines

Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article

Cet ouvrage se présente comme un véritable manuel universitaire, réflexif et pratique, qui conduit à la maîtrise de la démarche scientifique, du processus de recherche sous l'angle méthodologique et épistémologique.

Les théories et les paradigmes ainsi que les pratiques du champ d'application qui concerne toutes les disciplines des sciences humaines et sociales sont rendus disponibles, à la portée des apprentis-chercheurs, des chercheurs eux-mêmes, et des enseignants. Pour eux sont clarifiées les notions centrales d'une recherche (problème de recherche, thèse, hypothèse, variable, opérationnalisation, échantillonnage, analyse et discussion des résultats).

La conception et la réalisation d'un travail scientifique sont expliquées de manière claire, complète et systématique : choix du sujet de la recherche, identification de l'objet et du problème de recherche, formulation de questions, de thèse et d'hypothèses, élaboration du cadre opératoire, choix des paradigmes, des stratégies de vérification empirique, des instruments de collecte et d'analyse des données. Les principaux instruments de collecte des données sont présentés avec des détails : le questionnaire, l'entretien, le groupe de discussion, le récit de vie, l'observation, la recherche-action, l'étude de cas, l'enquête ethnographique, l'analyse de contenu, etc. ; de même les outils d'analyse des données en recherche quantitative (statistique descriptive, statistique explicative) et en recherche qualitative (condensation des données, présentation des données, généralisation et vérification des conclusions).

De nombreux exemples d'illustration, encadrés, citations, tableaux, figures, questions de synthèse, exercices d'intégration, exercices corrigés rendent la présentation très pédagogique.



Docteur d'État ès Lettres et Sciences humaines de l'École des Hautes Études en Sciences sociales de Paris, ***Paul N'DA*** *est professeur titulaire des Universités depuis 1988. Il a une grande expérience des thèses ; il en a dirigé une vingtaine et a participé à plusieurs centaines de jurys de soutenance. Il a participé durant plusieurs années à l'évaluation et à la promotion des enseignants et chercheurs au Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignent Supérieur (CAMES).*

Illustration de couverture : Fotolia © blankstock.

Paul N’DA

Recherche et méthodologie en sciences sociales et humaines

Réussir sa thèse, son mémoire de master ou professionnel, et son article

L'Harmattan

Du même auteur

Méthodologie de la recherche. De la problématique à la discussion des résultats. Comment réaliser un mémoire, une thèse, d'un bout à l'autre, EDUCI, Abidjan, 2006.

Le drame démocratique africain sur scène en Côte d'Ivoire, L'Harmattan, 1999.

Les intellectuels et le pouvoir en Afrique noire, L'Harmattan, Paris, 1987.

Pouvoir, lutte de classes, idéologie et milieu intellectuel africain, éd. Présence Africaine, Paris, 1987.

© L'Harmattan, 2015
5-7, rue de l'Ecole-Polytechnique, 75005 Paris

http://www.harmattan.fr
diffusion.harmattan@wanadoo.fr

EAN Epub : 978-2-336-72085-2

À Anna
Une femme de foi et de prière
Qui sait se taire
Ignore la médisance
Dit avec le silence
L'espérance
Sa vie avec moi plus de 40 ans livre
Le secret qui a fait de moi l'auteur de ce livre
Et bien plus le père
De Daniel
Jacques – Philippe
Liliane
Olivier – Pierre
Jean – David
Ils ont la droiture en héritage comme repère

Remerciements

Merci à Pierre, mon jumeau. Les échanges avec ce professeur des plus solides et sérieux dans sa spécialité de Lettres et entré aussi en méthodologie ont permis d'apporter des retouches, des précisions, des clarifications et des mises au point à mon texte. Merci à lui surtout de m'avoir laissé travailler à ce livre en portant plus que moi le poids de notre frère Ernest, malade, lequel a porté avec moi davantage, en son temps, le cas de notre frère Joseph qui a fini par nous quitter. L'amour fraternel et la solidarité, richesse d'une famille !

Merci à Paul. C'est moi-même. Pour le travail abattu à la retraite, pour la peine inlassablement prise pour écrire ce livre afin que des travaux de recherche se réalisent avec moins de peine.

Merci à mon fils Jacques-Philippe. Il aime la vie. Il vivra longtemps. Son courage rempli de sérénité devant l'épreuve de la maladie désarme l'angoisse et laisse le loisir de travailler sans relâche.

Merci à Benoît, Dr Kouakou Oi Kouakou. Il est présent dans cet ouvrage qui porte des traces de sa contribution, de ses suggestions multiformes.

Merci à tous mes autres enfants, chers à mon cœur, comme lui, des dons de Dieu sur la route de la vie. Leur affection, une grâce ! Je nomme Bibi Yolande pour les représenter. Ce livre est leur cadeau.

Merci enfin à ma nièce Dr Boka Marie qui a participé énormément à la correction de cet ouvrage, ainsi qu'à Dr Agney Florence pour la peine prise dans la production et à Monsieur N'Tayé Adjé Blaise pour la conception graphique.

Avant-propos

Cet ouvrage se présente comme un manuel universitaire, réflexif et pratique, de recherche et de méthodologie.

La méthodologie de la recherche, écrit Benoît Gauthier (1993 : 8-9), « englobe à la fois la structure de l'esprit et la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme... ». « Elle se rapporte à la logique des principes généraux qui guident la démarche d'une investigation systématique dans la poursuite des connaissances » (Yves Poisson, 1991 : 16). Bref, elle est l'ensemble des normes, des étapes et procédures et des instruments auxquels on recourt pour conduire des travaux qui se veulent scientifiques. C'est le chemin, l'itinéraire à emprunter, avec ses indications et exigences requises, pour réaliser un travail de recherche. Le cœur de la méthodologie est l'acte d'observation lié à un cycle de théorisation (établissement de l'objet de recherche et structuration de la recherche) pour déboucher sur la collecte des informations.

À l'évidence, la formation méthodologique est nécessaire ; elle devrait retenir l'attention des professeurs parmi les plus gradés et les plus expérimentés.

Pour ma part, après plusieurs années d'enseignement de la méthodologie de recherche, d'encadrement de mémoires et de thèses et de participation à plusieurs centaines de jury de soutenance de thèse, ici et là, j'écris ce livre pour faire œuvre utile, pour aider les apprentis-chercheurs des universités et grandes écoles à maîtriser le processus de la recherche ; il est aussi à l'usage des chercheurs, des enseignants. Cette contribution est fécondée et enrichie par le contenu de plusieurs ouvrages parmi les plus actuels et les plus autorisés. Je n'hésite pas d'ailleurs à emprunter à l'un ou à l'autre, un exemple, une idée, une expression, une manière de présenter.

Sa conception didactique ne fait pas de ce livre un ouvrage de prêts-à appliquer. L'option de procurer des instruments de recherche efficaces n'a pas sacrifié l'esprit critique et la réflexion épistémologique. Dans cette logique, est abondamment développée la question des spéculations et des conjectures théoriques qui doivent être confrontées à l'expérience du terrain, à la manière dont les acteurs vivent les situations dans lesquelles ils sont impliqués.

Ouvrage de formation, il assume la responsabilité de fournir une ligne de conduite et des repères structurants tout en permettant au chercheur de découvrir d'autres manières de voir, de penser, de faire. S'il ne renvoie pas à un scientisme ou à un positivisme étroit, à un rationalisme obtus qui récuse toute autre mode de connaissance, il ne s'élève pas avec Paul Feyerabend (1979) contre la méthode pour célébrer une théorie anarchique de la connaissance, au motif de faire droit à la subjectivité, à la spontanéité du chercheur.

Ce livre aura atteint son objectif s'il s'avère être un instrument efficace et commode dans la conception et la réalisation des mémoires, des thèses et des articles en comblant les attentes et les besoins.

Introduction

Le présent ouvrage s'adresse à tous ceux qui doivent entreprendre et réaliser une recherche, notamment les étudiants et tous ceux qui sont assujettis à la rédaction d'un mémoire, d'une thèse ou d'un article. Il se veut un outil disponible, pratique et efficace pour conduire à bonne fin un travail de recherche.

Il est une mise au point et à jour qui prolonge le livre du même auteur, intitulé *Méthodologie de la recherche. De la problématique à la discussion des résultats. Comment réaliser un mémoire, une thèse, d'un bout à l'autre.* Le contenu enrichi, revu et augmenté, en diffère substantiellement et qualitativement. Il actualise les concepts, les paradigmes, les instruments de collecte et d'analyse des informations et fournit davantage d'illustrations pour les traduire. Il précise par exemple la construction du cadre opératoire, du cadre de référence, apporte des réponses claires aux trois questions fondamentales de la méthodologie (Observer quoi ? Observer sur qui ? Observer comment ?) en indiquant comment se justifient le choix de la stratégie de vérification empirique, le choix des instruments d'observation et de collecte des informations, explique comment se font l'analyse des informations et la discussion des résultats. Bref, on a un nouveau livre.

Comme le précédent, il est structuré de façon à se présenter comme un guide de l'apprentissage séquentiel de chacune des étapes de la démarche scientifique dans l'élaboration d'un projet de recherche. Organisé d'après les étapes de la recherche, allant de la problématique à la discussion des résultats et même à la soutenance du mémoire ou de la thèse, il indique, par lui-même, une structure rationnelle moderne, méthodique, qui soulage des fourvoiements, des dépenses d'énergie et des pertes de temps inutiles.

Les chapitres 1 et 2 sont une sorte d'introduction à la recherche. Le premier fait le point sur la recherche, sur les grandes démarches scientifiques, sur la recherche quantitative et la recherche qualitative, sur les différents niveaux de

recherche, les différents types d'études d'après les niveaux de connaissances, sur le travail universitaire du mémoire et de la thèse de doctorat en tant que recherche scientifique. Le second explique le processus de la recherche, illustré par une figure commentée, présente la structure des mémoires et des thèses et précise ce que sont un projet de recherche et un rapport de recherche. Le chapitre 3 vise à l'établissement de l'objet de recherche par l'élaboration du sujet, définit le projet de mémoire ou de thèse. Le chapitre 4 spécifie la construction d'une problématique. Le chapitre 5 fait la revue des écrits antérieurs pour dégager un cadre de référence. Dans ces trois chapitres, le chercheur fait montre d'une connaissance assurée des fondements théoriques qui sont une partie intégrante de l'étude.

Une certaine habitude s'installe pour les thèses et mémoires dans plusieurs disciplines et facultés de rédiger une introduction générale, souvent longue, comprenant la problématique, la revue de la littérature, la méthodologie, les hypothèses, la définition des concepts, etc. L'idée est de rassembler dans cette introduction tout ce qui n'entre pas directement dans « le vif du contenu » même du sujet. Il faut cependant remarquer que cette manière de faire insinue par elle-même que c'est après l'introduction que commence ce qui est fondamental, « les choses sérieuses ». Or ce qu'on laisse paraître comme « secondaire » ou au mieux comme des « prolégomènes » constitue en fait des « assises », des « fondations » sur lesquelles s'élève le reste de l'édifice de la recherche.

Aujourd'hui se développe une autre pratique universitaire qui procède autrement, avec un esprit qui met davantage en valeur l'ensemble du processus de la recherche. Ainsi, pour autant que la spécification de la problématique est une construction de l'objet d'étude, sa conception (théorique), elle vaut son pesant d'or. Elle mérite alors d'être élaborée avec rigueur dans un chapitre à part entière qui organise et bâtit les premières « fondations » de l'étude à effectuer.

Dans cette logique, l'introduction qui précède ce tout premier chapitre n'en est pas un double : il devient un texte de présentation du travail achevé, comme c'est sa fonction dans toutes les œuvres publiées sous forme de livres. Elle est d'ailleurs souvent écrite après la conclusion.

Le chapitre 6 décrit la phase méthodologique. L'accent est mis sur les paradigmes de recherche, les stratégies de vérification empirique et les instruments appropriés pour répondre aux questions de recherche formulées, sur

les techniques d'échantillonnage. On se préoccupe du type de recherche à faire pour voir confirmer ou infirmer les hypothèses. On se demande comment faire le passage de la problématique, donc de l'établissement de l'objet, à l'énoncé factuel, observable, de l'étape de collecte des données.

Les chapitres 7 et 8 décrivent la phase de traitement des données ; ils concernent l'analyse des résultats (chapitre 7) et la discussion des résultats (chapitre 8). Le chapitre 9 revient sur la question de l'introduction et précise ce que doit être une conclusion. Le chapitre 10 explique presque tout de l'appareil d'information et de référence. Le chapitre 11 donne les éléments pour une soutenance réussie. Enfin, le chapitre 12 présente le mémoire professionnel et le chapitre 13 l'article scientifique.

Cet ouvrage met à disposition tout ce qui est nécessaire pour concevoir, réaliser et rédiger un mémoire, une thèse, un article scientifique, d'un bout à l'autre.

La contribution essentielle de ce livre est :

– d'apporter des précisions précieuses sur certaines notions devenues confuses, telles que « la problématique » « la revue de la littérature », « la méthodologie », etc.
– d'indiquer clairement en quoi consistent et comment se formulent un problème, des questions, des objectifs, une thèse et des hypothèses de recherche ;
– de préciser comment (c'est-à-dire pour répondre à quelle préoccupation) on choisit un paradigme, une stratégie de vérification, un instrument de recherche ;
– d'apprendre comment s'analysent et se discutent des résultats de recherche, et s'énoncent des recommandations en vue d'autres travaux ou des propositions de remédiation à une situation pratique.

Chapitre 1
La recherche scientifique

1. Qu’est-ce que la recherche scientifique ?

La recherche scientifique, c’est avant tout un processus, une démarche rationnelle qui permet d’examiner des phénomènes, des problèmes à résoudre, et d’obtenir des réponses précises à partir d’investigations. Ce processus se caractérise par le fait qu’il est systématique et rigoureux et conduit à l’acquisition de nouvelles connaissances. En d’autres termes, la recherche scientifique se définit comme un processus systématique de collecte de données observables et vérifiables à partir du monde empirique. La recherche se distingue donc d’un simple tâtonnement ou de l’essai circonstanciel du praticien : elle suit une démarche rigoureuse pour trouver des réponses à des questions qui nécessitent des investigations dans le réel. Elle tente de découvrir ce qui est caché, de mettre à nu ce qui ne se constate pas de manière évidente ; elle tend vers la découverte de loi, de principe d’explication.

On retient par conséquent que la recherche est un processus, une activité de quête objective de connaissances sur des questions factuelles. Ses fonctions sont de décrire, d’expliquer, de comprendre, de contrôler, de prédire des faits, des phénomènes, des conduites, donc d’élucider le mécanisme de production des faits, en l’occurrence des faits sociaux.

Pour accumuler des connaissances sur ces questions factuelles, le chercheur mobilise tout un « métier ». Il met entre parenthèses ce qu’il croit savoir (les prénotions, comme dit Durkheim), prend du recul par rapport à la façon commune de penser, de voir, de poser les problèmes, de faire les observations. Il définit des hypothèses mettant en relation des concepts, des variables. Ses hypothèses sont ensuite soumises à l’épreuve des faits, sont donc testées à l’aune des données construites grâce à une variété de techniques ou instruments de recherche. Le chercheur peut par exemple élaborer des grilles pour observer les interactions dans une classe, peut faire une analyse de contenu de manuels, de journaux, de toutes sortes de documents, peut mener une enquête sur les trajectoires des élèves, peut sonder les opinions des consommateurs, des lecteurs d’un journal ou dans une bibliothèque.

On le voit, la recherche a pour finalité de découvrir l'inconnu, de traquer la vérité cachée afin de faire sortir quelques évidences. Les parcelles de vérité se dissimulent sous les objets, les faits, les comportements et attitudes, les événements, les phénomènes, les pratiques sociales, etc. Pour leur manifestation, le chercheur peut aller de la supposition ou de l'hypothèse à la découverte de vérité plus assurée en passant par un cycle d'opérations rigoureux, méthodique. La rigueur dans l'observation, dans l'analyse et l'interprétation des données, des faits, des idées, caractérise le chercheur.

2. Les grandes démarches scientifiques et le falsificationnisme

Depuis l'avènement de la science moderne dont l'un des fondements est l'empirisme, s'imposent trois grandes démarches scientifiques : l'inductive, la déductive et l'hypothético-déductive. Autant dire qu'il existe trois manières de cheminer, de marcher, de progresser vers un but, de décrire les principes fondamentaux à mettre en œuvre dans le travail de recherche. François Dépelteau (2005) présente bien ces trois démarches.

2.1. La démarche inductive

Selon les empiristes (Francis Bacon (1561-1620), John Locke (1632-1704) et David Hume (1711-1776), nous connaissons la réalité à partir de nos sens. Mais comment procède-t-on ? L'induction consiste à induire des énoncés généraux (des vérités) à partir d'expériences particulières rigoureuses et systématiques. L'expérience de la réalité est celle fournie par les cinq sens ou renvoie à une manipulation et à une observation de la réalité pour vérifier des hypothèses.

Après avoir observé plusieurs phénomènes similaires, le chercheur élabore des énoncés généraux qui deviennent des hypothèses, des théories, puis des lois scientifiques.

En sciences humaines et sociales, la démarche inductive est souvent utilisée avec des techniques de collecte des données comme l'observation, l'entretien, etc.

2.2. La démarche déductive

La déduction dont le père dans la science moderne est René Descartes (1596-1650) soutient que la véritable connaissance ne peut se fonder sur les sens. La certitude vient de la déduction (de notre raison, de nos raisonnements). A partir des intuitions (ou prémices), il s'agit de déduire d'autres affirmations qui en sont les conséquences.

La démarche déductive est présente aujourd'hui dans les sciences humaines

pour des travaux et réflexions qui permettent à des penseurs d'élaborer des systèmes d'idées, des théories.

2.3. La démarche hypothético-déductive

C'est aujourd'hui la démarche « classique » de la science moderne. Elle découle de la méthode expérimentale. Le chercheur se pose une question, formule une réponse provisoire, élabore des conjectures théoriques et les soumet à des tests empiriques dont le but est de vérifier la véracité de la réponse provisoire. Avec les chercheurs en sciences de la nature qui recourent à l'aise à la méthode expérimentale, les chercheurs en sciences de l'homme et de la société utilisent différents instruments de collecte des données que sont par exemple l'analyse de contenu et l'analyse statistique pour s'engager dans la démarche déductive.

2.4. Quelle démarche choisir ?

La démarche inductive et la démarche hypothético-déductive sont régulièrement utilisées dans la science moderne au point où la démarche déductive fait apparemment figure de parent pauvre en sciences humaines. Cependant, son importance n'est pas à minimiser sous le prétexte qu'elle ne serait pas empirique.

Plusieurs observations peuvent être faites. Des sociologues et anthropologues ont une préférence pour la démarche inductive qui, selon eux, permettent de produire des théories « ancrées » dans la réalité et non dans l'imaginaire du chercheur. Ils commencent donc leur recherche par une observation empirique. D'autres chercheurs débutent leur recherche par un travail théorique. C'est après cela qu'ils se livrent à des observations empiriques afin de vérifier la validité de leurs spéculations théoriques. Il se trouve que des chercheurs n'éprouvent point le besoin de vérifier leurs hypothèses et théories par des tests empiriques. Leur démarche est essentiellement déductive. Ainsi, procèdent de grands penseurs comme Karl Max écrivant *Le Capital* pour expliquer les ressorts de l'exploitation capitaliste (théorie de la plus-value) ou Emile Durkheim rédigeant *De la Division du travail social*, encore qu'il adopte la démarche hypothético-déductive pour son étude sur *Le suicide*. La plupart des essais de philosophie tout court, de philosophie politique, d'économique politique se fondent en bonne partie sur la démarche déductive, voir par exemple *Le contrat social* de Jean-Jacques Rousseau, *Léviathan* de Thomas Hobbes, *La richesse des nations* d'Adam Smith.

La diversité méthodologique en sciences sociales et humaines n'autorise pas à

penser que l’on peut faire n’importe quoi, n’importe comment. Le chercheur doit toujours être en mesure de justifier le choix qu’il fait d’une démarche, en se fondant sur des principes épistémologiques et les besoins de la recherche.

2.5. Pertinence et limites du falsificationnisme

Certains principes épistémologiques de la science moderne ont été critiqués sinon contestés par des falsificationnistes dont le maître à penser est Karl Popper. Le falsificationnisme s’attaque au problème de l’induction et de l’impossibilité de la vérification. Pour Popper, la démarche inductive ne peut garantir la véracité des énoncés généraux, car une expertise future est toujours susceptible de contredire un énoncé général issu d’expériences passées. En effet, si l’observation de milliers de corbeaux pendant cent ans donne à croire que les corbeaux sont noirs, rien ne prouve, de façon logique, que le prochain corbeau observé sera noir. C’est dire que l’induction ne permet pas d’arriver à la découverte de liens de causalité certains. Les positivistes ont beau rétorquer que les vérités scientifiques sont plutôt probables (la probabilité de la véracité d’un énoncé général s’élevant avec le nombre élevé d’expériences), Popper maintient que la vérification par l’expérience s’avère logiquement impossible. Pour lui, une démarche scientifique doit pouvoir simplement permettre la falsification (ou la réfutation) des hypothèses et des théories, sans garantir une impossible vérification.

Concrètement, le falsificationnisme soutient que l’expérience ne mène pas à la découverte de la vérité ; elle corrobore ou réfute un énoncé général qui n’est ni plus ni moins qu’une supposition ou une conjecture théorique. Et le chercheur ne peut que dire que telle expérience va dans le sens de ses conjectures théoriques, de ses anticipations, que son hypothèse a résisté à un test empirique et non soutenir qu’elle a été vérifiée. La science ne conduit pas à la vérité mais en rapproche en démontrant ce qui est faux. Selon Popper, la bonne démarche est hypothético-déductive. Elle permet de soumettre une conjecture théorique et spéculative (par exemple selon laquelle chez les jeunes, le suicide découle de la perte d’emploi) à l’épreuve ou la critique des tests empiriques. Il peut se faire par exemple que les tests révèlent que plusieurs suicides de jeunes ne sont pas le fait de la perte d’emploi. La conjecture est donc falsifiée ou refusée par le fait que la perte d’un emploi n’est pas la seule cause du suicide chez les jeunes.

Le falsificationnisme de Popper est une mise en garde sage et pertinente contre l’arrogance des énoncés généraux-vérités à partir de la seule expérience. En sciences sociales et humaines, c’est déjà beaucoup de rechercher des corroborations provisoires et même une falsification des hypothèses de

recherche, et de réaliser que la quête du savoir est une croisade contre la fausseté, contre l'erreur, d'avoir conscience des limites de nos sciences, de nos théories et de nos lois qui tôt ou tard pourront peut-être être réfutées par des faits.

Ces observations ne voilent pas l'excès dans la démarche exigeante de falsification des hypothèses telle qu'elle a été développée par Karl Popper. Les sciences sociales et humaines n'ont peut-être pas besoin de parvenir au degré satisfaisant de falsification d'hypothèse qu'il souhaite. Il leur suffit de chercher à confirmer ou à infirmer à l'épreuve de la confrontation des hypothèses aux faits. La relation est infirmée si l'analyse des données ne permet pas de constater la relation postulée. La relation est confirmée si au contraire on retrouve dans la réalité le lien postulé en hypothèse. A défaut de vérifier les énoncés généraux (hypothèses, théories, lois), la science doit se contenter de nous rapprocher de la vérité en corroborant ou en réfutant les conjectures théoriques des chercheurs. Ce faisant, l'utilité pratique de la science n'est pas perdue de vue.

3. Recherche quantitative et recherche qualitative

Les recherches d'inspiration positivistes ont un rôle important dans le développement des connaissances. Aujourd'hui, plus hier peut-être, un autre modèle de recherche trouve la place qui lui convient, notamment pour l'avancement des connaissances en sciences humaines et sociales. Depuis plusieurs décennies, Madeleine Grawitz (1996) fait remarquer que les sciences sociales en général et la sociologie en particulier se développent et se présentent comme des sciences *nomothétiques*, c'est-à-dire étudiant l'aspect général, régulier et récurrent des phénomènes et pouvant généraliser et prévoir, à défaut d'énoncer des lois. Il reste que toute science revêt également un aspect *idiographique*, du mot grec *idios* signifiant spécial. Elle comporte l'étude d'un certain nombre de faits particuliers.

Ce second aspect décrit est à la base de la méthodologie de la recherche qualitative tandis que le premier aspect est à la base de la recherche quantitative.

3.1. Approche et instruments en recherche quantitative

L'approche quantitative d'investigation vise à recueillir des données observables et quantifiables. Elle se fonde sur l'observation des faits, des événements, des conduites, des phénomènes existants indépendamment du chercheur. La recherche vise ici à décrire, à expliquer, à contrôler, à prédire.

La recherche quantitative s'appuie sur des instruments ou techniques de recherche quantitatives de collecte des données dont en principe la fidélité et la

validité sont assurées. Elle aboutit à des données chiffrées qui permettent de faire des analyses descriptives, des tableaux et graphiques, des analyses statistiques de recherche de liens entre les variables ou facteurs, des analyses de corrélation ou d'association, etc. Elle part d'une méthodologie planifiée à l'avance qui fournira des observations particulières.

3.2. Approche et instruments en recherche qualitative

Dans l'approche qualitative d'investigation, le chercheur part d'une situation concrète comportant un phénomène particulier intéressant et ambitionne de comprendre le phénomène et non de démontrer, de prouver, de contrôler quoi que ce soit. Il veut donner sens au phénomène à travers ou au-delà de l'observation, de la description, de l'interprétation et de l'appréciation du milieu et du phénomène tels qu'ils se présentent. L'intention (but, objectif) de la recherche est de reconnaître, de nommer, de découvrir, de décrire les variables et les relations découvertes, et par-là, de comprendre une réalité humaine ou sociale complexe et mal connue.

La recherche qualitative en sciences humaines et sociales a comme but premier de *comprendre* des phénomènes sociaux (des groupes d'individus, des situations sociales, des représentations…). Comprendre, c'est en produire les *sens*. Il s'agit, selon la tradition de recherche influencée par les travaux de Dilthey, de rendre compte de la réalité sociale telle qu'elle est vraiment vécue et perçue par les sujets ou telle qu'elle se déroule dans les institutions.

La recherche qualitative recourt à des techniques de recherche qualitatives pour étudier des faits particuliers (étude de cas, observation, analyse qualitative de contenu, entretien semi-structuré ou non structuré, etc.). Il ne fournit pas d'emblée des données chiffrées. Ses analyses peuvent se borner à être des descriptions, des énumérations ou déboucher sur des classifications, sur l'établissement de nouveaux liens entre des variables, sur des comparaisons.

Dans la recherche qualitative, le chercheur part de l'expérience (la sienne ou celle des autres), relève des situations typiques d'un phénomène à étudier, les analyse pour les comprendre (produire les sens), en tire si possible les concepts constitutifs et formule une théorie enracinée.

La recherche qualitative se fonde sur une démarche plutôt empirico-inductive le plus souvent, parfois déductive voire hypothético-déductive (et falsificationniste). La recherche quantitative emprunte une démarche hypothético-déductive (et falsificationniste) même si elle n'écarte pas *a priori* la possibilité d'une démarche inductive.

De manière générale, un test empirique se termine par une analyse des

données, qui peut être quantitative ou qualitative ; elle peut se faire pendant ou après la collecte des données. A la vérité, la forme de l'analyse des données dépend du mode d'investigation choisi, de la méthode et des instruments les mieux adaptés au problème étudié.

4. Les différents niveaux de recherche

La notion de niveau appelle implicitement l'idée de différence. Elle permet, en sciences humaines et sociales, de se rendre compte de la complexité de la nature humaine et des phénomènes sociaux.

La recherche vise des objectifs qui se situent à différents niveaux : une interview en profondeur est à un niveau autre qu'un questionnaire d'opinion ; une enquête de diagnostic dans un atelier est à un niveau autre que la monographie d'un village. Ainsi, on peut se situer à différents niveaux dont voici les principaux : la description, la classification et l'explication.

4.1. La description

La description consiste à déterminer la nature et les caractéristiques des phénomènes et parfois à établir des associations entre eux.

La description peut constituer l'objectif même d'une recherche, par exemple dans une monographie d'un village, qui vise à faire connaître tous les aspects de la réalité du village.

Mais la description peut aussi être considérée comme un premier stade de la recherche ; elle correspond au stade de l'observation dans la recherche ou à un premier niveau par rapport à la classification et à l'explication.

Il reste qu'on ne peut pas décrire pour décrire ; la description ne saurait être une simple accumulation de faits sans signification. Il faut qu'elle soit aussi soutenue par des hypothèses et qu'elle suive une certaine méthode.

4.2. La classification

La classification est l'effort de catégorisation, de regroupement, de mise en ordre permettant des comparaisons. Les faits observés, étudiés, ont besoin d'être organisés, structurés, regroupés sous des rubriques, sous des catégories pour être mieux compris.

Une catégorie est une notion générale représentant un ensemble, une classe de signifiés ; elle ordonne, classe un ensemble de faits. La catégorie induit souvent d'autres catégories ; elle se conçoit mal, isolée.

La classification, pour être utile, doit au départ retenir les éléments

significatifs, distinctifs. La classification implique beaucoup d'intuition et d'intelligence et aussi beaucoup de rigueur.

4.3. L'explication/Compréhension

Expliquer, c'est répondre à la question pourquoi ; c'est faire voir comment un phénomène est né et comment il est ce qu'il est.

L'explication consiste à clarifier les relations entre des phénomènes et à déterminer pourquoi ou dans quelles conditions tels phénomènes ou tels événements se produisent. Expliquer un phénomène (par exemple la réussite scolaire, l'effet-établissement) revient dans la pratique à le mettre en relation avec autre chose, à établir un lien entre ce phénomène et un ou plusieurs autres (un processus d'action, des stratégies d'agents en compétition, un contexte, des fonctions qu'il assure dans la société). La mise en relation rend le phénomène intelligible.

Pour Durkheim et les positivistes, expliquer un phénomène social, c'est en rechercher la cause efficiente qui le produit ; et la cause est l'antécédent constant et extérieur à l'effet. Durkheim recherche par exemple la cause du suicide dans l'état de cohésion de la société, qu'il mesure par des signes extérieurs aux consciences individuelles. Expliquer un phénomène signifie alors en rechercher les causes.

Selon Max Weber et les tenants de l'approche compréhensive, l'explication d'un phénomène social se saisit dans la signification que les individus donnent à leurs actes. Ce qui veut dire que les conduites humaines sont intentionnées et inspirées par des représentations, marquées par des enjeux. L'explication doit en tenir compte ; elle doit devenir compréhension.

À la vérité, l'explication et la compréhension reposent sur (ou découlent de) une analyse systématique. Cette analyse s'appuie sur des cadres conceptuels, théoriques, sur des systèmes de pensée.

5. Les différents types d'études d'après les niveaux de connaissances

On fait la distinction entre la recherche expérimentale et la recherche non expérimentale appelée aussi recherche ex post, c'est-à-dire celle où le chercheur n'agit pas sur les facteurs (ou variables), ne maîtrise donc pas ceux qui peuvent influencer son objet d'étude, et où il est obligé d'étudier des comportements ou des événements non provoqués par lui, qui se sont déjà produits. D'où l'expression ex post.

Dans le concret, on a différents types d'études en fonction du niveau des connaissances dans le domaine de l'étude.

On peut avoir des recherches qui correspondent à l'exploration ou à la description des phénomènes, mais aussi des recherches qui visent à la découverte de relations entre les facteurs étudiés ou encore qui visent à l'explication et à la prédiction des phénomènes.

À chaque type d'étude correspondent des activités à mener pour obtenir des réponses fiables aux questions de recherche ou aux hypothèses. Le type d'étude décrit la structure utilisée selon qu'on vise à décrire des variables ou des groupes de sujets, à examiner des relations entre des variables ou encore à vérifier des hypothèses de causalité. Le chercheur doit indiquer comment la situation sera structurée pour que les données soient recueillies adéquatement. S'agit-il par exemple de vérifier l'efficacité d'une action, d'une intervention particulière (exemple : un programme pouvant entraîner une modification d'attitude) ? La situation devra être décrite en fonction des comparaisons qui seront faites entre les groupes de sujets relativement aux variables. S'agit-il d'examiner les relations entre des variables ? Le chercheur doit indiquer comment la situation sera structurée pour éviter une contamination des données recueillies par des facteurs externes pouvant fournir d'autres explications que celles prévues.

5.1. Études de type exploratoire et descriptif

À ce niveau, la recherche est exploratoire-descriptive. La découverte de facteurs consiste à décrire, nommer ou caractériser un phénomène, une situation ou un événement de sorte qu'il apparaisse familier. Le chercheur collecte les données en s'appuyant sur des observations, sur des interviews ou des questionnaires. Les informations collectées sur les caractéristiques d'une population particulière, sur l'expérience d'une personne, sur un groupe ou toute autre entité éducative ou sociale sont présentées sous la forme de mots, de nombres, de graphiques, d'énoncés descriptifs de relations entre des variables.

5.2. Les études de type descriptif et corrélationnel

Ici, la recherche consiste à décrire comment les variables ou les concepts interagissent et comment ils peuvent être associés. La recherche porte sur la découverte de relations entre les facteurs ou variables. Toutefois, la description demeure le but de l'étude ; elle porte sur les relations mais ne vise pas l'explication. Par exemple, une fois qu'un phénomène a été exploré et décrit grâce aux questions « quoi, qui, quels sont les facteurs ? », on peut passer à la précision de quelques facteurs qui semblent les plus déterminants. Est-ce par exemple l'âge, le sexe, le niveau d'étude, etc. ? Il y a donc ici une volonté d'exploration de relations possibles, de découverte de relations entre les facteurs.

L’étude est descriptive-corrélationnelle si plusieurs facteurs (ou variables) sont étudiés en relation les uns avec les autres. Des analyses statistiques peuvent être utilisées pour déterminer l’existence de relations possibles entre les variables.

5.3. Les études de type corrélationnel-explicatif

Le chercheur peut vouloir savoir s’il y a une association entre les facteurs ; il vérifie si les facteurs agissent ou varient ensemble ; mais il ne tente pas de contrôler ou de manipuler les facteurs ou l’environnement, et ne prétend pas qu’une variable est la cause de l’autre. Il reste que sa préoccupation n’est pas simplement de savoir s’il existe des relations entre les facteurs ou les variables, mais ce qui arrive si une telle relation existe. Il doit donc vérifier à l’aide d’hypothèses la nature de la relation, c’est-à-dire, en fait, la force et la direction de la relation. La vérification de l’association entre les facteurs doit permettre de savoir si les facteurs varient dans la même direction (associations positives) ou si les facteurs varient dans des directions opposées (associations négatives).

5.4. Les études de type expérimental, explicatif et prédictif

Il s’agit ici de vérification d’hypothèses causales. L’étude veut ici prédire une relation causale, expliquer, contrôler. Le chercheur peut donc agir par exemple sur l’une des variables pour étudier son effet sur l’autre.

5.5. Les études de type qualificatif

Le chercheur utilise des instruments comme l’étude de cas, comme l’interview pour collecter des informations détaillées sur les caractéristiques d’une personne, d’un groupe, d’un programme ou de toute autre entité éducative ou sociale. Le chercheur veut ici comprendre et non expliquer, encore moins prouver.

6. La recherche en sciences sociales et humaines

La recherche en sciences sociales et humaines porte sur les phénomènes humains et sociaux avec un souci d’authenticité, de compréhension et de rigueur méthodologique.

Attentive à la pluralité de constructions de sens, la recherche en sciences sociales vise à faire comprendre la signification de conduites collectives et à faire saisir les logiques de fonctionnement d’une organisation, d’une institution, etc. Et pour l’essentiel, la recherche en sciences sociales et humaines concerne les hommes en société, mieux, les hommes dans leurs relations avec les autres hommes et dans leur environnement. L’attention peut porter particulièrement sur les disciplines comme l’anthropologie, la sociologie, la criminologie,

l’information et la communication, la musicologie, la science politique, l’histoire, la géographie, l’archéologie, les sciences de l’éducation, la psychologie, etc.

Fondamentalement, le problème de la connaissance des phénomènes sociaux et humains se pose dans les mêmes termes que la connaissance des phénomènes de la nature : dans les deux cas, des hypothèses théoriques doivent être confrontées à des données d’observation ou d’expérimentation. A ce titre, cet ouvrage peut être utile aux étudiants en sciences, en études médicales et autres.

Toute recherche suit une démarche qui est finalement celle de la connaissance scientifique avec des étapes précises :

– une interrogation face à une difficulté, à un problème dont on prend conscience ;

– la formulation d’une ou de plusieurs hypothèses d’explication du phénomène ;

– la vérification de la pertinence des hypothèses grâce aux faits ;

– et la conclusion ou la décision adoptant l’une des hypothèses.

Il reste que dans les sciences humaines et sociales subsistent toujours une part d’indétermination, d’interprétation, et d’improvisation. Les chercheurs doivent composer avec les incertitudes, les zones grises et les débats qu’engendre la grande diversité théorique et méthodologique de ces sciences. Les humains en effet agissent en fonction de finalités, de buts qu’ils se fixent. Le comportement des humains dépend pour beaucoup des finalités recherchées. C’est dire l’importance des finalités pour l’analyse des phénomènes humains. Les sciences humaines et sociales doivent par conséquent s’appuyer sur une méthodologique capable d’englober la recherche du sens.

Quoi qu’il en soit, dans tous les cas, il faut savoir qu’entrer en recherche implique deux choses ou conditions essentielles : l’interprétation du monde qui s’observe et l’interprétation des textes de la littérature scientifique qui parlent de ce monde.

7. Le travail universitaire du mémoire et de la thèse de doctorat, une recherche scientifique

7.1. Le travail universitaire du mémoire et de la thèse en Licence, Master et Doctorat

La recherche scientifique s’exprime aussi par les travaux de recherche universitaire, académiques, exigés des étudiants pour la certification de leur

niveau de formation élevé en matière de connaissances et au niveau de toute la culture scientifique avec la rigueur de ses méthodes de raisonnement, d'investigation, d'analyse.

Un travail de recherche universitaire est évalué au triple plan de la méthodologie d'investigation, de la méthodologie d'analyse et de la méthodologie d'exposition ou de présentation des résultats. Ces trois types de méthodologies constituent l'essentiel de la formation de l'esprit scientifique avec ses implications. La valeur des instruments de découverte que sont l'investigation et l'analyse se complètent par la valeur didactique de l'exposition.

Le mémoire et la thèse sont une formation à la recherche scientifique.

7.2. Points communs et différence entre le mémoire et la thèse de doctorat

Henriette Danet et Elvis Elengabeka (2013) ont bien compris ce qui se passe d'un cycle à l'autre. En général, au niveau du premier cycle, l'objectif majeur est l'acquisition d'un ensemble de connaissances, qui n'exclut pas bien entendu l'acquisition de méthodes et la capacité de penser par soi-même. A ce niveau, l'évaluation traditionnelle se concentre sur le contrôle des savoirs livrés par la voie des cours magistraux et des travaux dirigés ou acquis (aujourd'hui) par la voie de la recherche sur Internet et des activités menées de lecture et autres. Un mémoire de licence, un mini-mémoire vaut sa peine pour une initiation à la recherche du débutant.

En principe, au second cycle, le rapport au savoir évolue en même temps que le rapport aux enseignants. L'étudiant doit entrer dans la démarche d'une quête qui le pousse à vouloir conduire un travail par soi-même. Et les exigences de lire beaucoup et de mener des activités de recherche visent à développer une attitude réflexive et à permettre de tester la capacité d'intégration des connaissances acquises dans une démarche de recherche par soi-même.

Le mémoire de master pourra emprunter beaucoup de la méthodologie de recherche développée dans cet ouvrage ; mais personne n'attend que son niveau soit celui de la thèse de doctorat. Ce sera déjà heureux que le mémoire parvienne à faire une bonne analyse des résultats.

En troisième cycle, l'aventure de la thèse de doctorat veut conduire à une véritable spécialisation par-delà une culture générale et construit un profil de carrière dans la recherche ou l'enseignement.

Paul Nzeté (2008 : 14) s'est interrogé lui aussi sur le mémoire et la thèse. Selon lui, l'élaboration d'un mémoire de master est conçue comme une initiation

à la recherche. C'est un exercice au bout duquel le candidat doit manifester qu'il a acquis un *minimum de compétences* dans les domaines de l'investigation, de l'analyse et de la présentation des résultats. L'étudiant en master est un apprenti-chercheur.

L'élaboration d'une thèse de doctorat « est conçue comme un témoignage de la *maîtrise globale de la méthodologie de recherche*. Elle est un exercice qui, en principe, permet à son auteur d'acquérir *l'essentiel de la compétence* exigée en matière de recherche scientifique ».

Pierre N'DA (2007 : 75), pour sa part, écrit : « Contrairement au mémoire, qui est un travail d'initiation à la recherche ou l'œuvre d'un apprenti-chercheur, la thèse de doctorat est un travail de recherche scientifique de haut niveau ; c'est une étude minutieuse, rigoureuse de long souffle (3 à 4 ans), une analyse approfondie d'une question donnée, une recherche murie permettant un discours consistant et original, une critique nouvelle et enrichissante ». Il poursuit : « En un mot, il s'agit d'un travail scientifique et d'un exercice académique exigeant qui, non seulement mettent en valeur les qualités et les capacités intellectuelles du doctorant, sa culture scientifique, sa compétence dans un champ d'investigation et son domaine de spécialisation, mais aussi consacrent son aptitude à la recherche et à l'enseignement supérieur ». C'est un travail qui doit manifester une part d'originalité certaine, un apport personnel à l'avancement des connaissances dans un domaine spécifique.

Le docteur est un chercheur, « un savant », un détenteur avéré de connaissances, un spécialiste d'une question soigneusement étudié dans le champ d'une discipline précise.

Voilà pourquoi tout le soin doit être apporté au niveau de l'encadrement (ou accompagnement) du candidat, au niveau des instructions et des pré-rapports de thèse, pour que le jury n'ait à évaluer qu'un travail fini, à terme, au terme de tous les efforts et des toilettages pour rentrer dans les exigences et les normes théoriques et pratiques du travail académique de recherche.

7.3. Les exigences de construction de la thèse de doctorat

Cet exercice académique de recherche scientifique est exigeant : il engage des aptitudes et des capacités du doctorant qui doit être capable d'organiser ses idées, structurer sa pensée par un développement cohérent en manifestant qu'il jouit d'une solide formation, d'une très bonne connaissance approfondie du sujet traité, d'une maîtrise effective des méthodes et techniques de recherche, d'un esprit d'analyse et de synthèse, et qu'il a des dispositions morales indéniables pour ne rien falsifier, manipuler, inventer (rigueur, probité, honnêteté, objectivité

sont son lot dans la conquête et l'interprétation des données). Michel De Pracontal (1986, 2005) a établi un amusant recueil des fraudes scientifiques dans *L'imposture scientifique en dix leçons*. On connaît le cas célèbre de Cyril Burt, l'un de ces tricheurs qui vécut dans la gloire grâce à (ou à cause de) ses travaux sur l'hérédité de l'intelligence à partir de jumeaux identiques élevés dans différentes familles. Sir Cyril Burt avait inventé de toutes pièces les données sur 53 paires de jumeaux, alors que seules les 15 premières paires de jumeaux existaient réellement.

Bref, la thèse prend l'allure d'une recherche scientifique et ne peut transiger avec les qualités constitutives de la recherche. Elle se donne à lire comme le fruit d'une recherche et laisse apprécier sa valeur heuristique, sa démarche systématique et rigoureuse, rationnelle, tout le processus méticuleux qui organise l'ensemble des activités intellectuelles, des efforts d'investigation fouillée de vérification pour mettre à découvert ce qui est caché, pour expliquer et comprendre un fait, une situation, un phénomène constaté. Elle se présente comme une pensée organisée, un développement des idées. Elle est un discours construit, structuré de façon cohérente, orienté par un fil conducteur qui traverse les différentes parties et les chapitres pour aboutir à la conclusion.

QUESTIONS DE SYNTHESE

1- Pouvez-vous dire (en justifiant) quel type de démarche scientifique emprunte généralement votre discipline de spécialité.

2- Présentez la démarche scientifique auquel renvoie l'énoncé suivant :

– Après avoir observé le comportement de plusieurs centaines d'étudiants en situation d'examen en Amphi pendant deux années, un chercheur en vient à conclure qu'au moins 1% des étudiants triche.

3- A votre avis, n'importe quelle démarche scientifique implique-t-elle de formuler une hypothèse au départ ?

Lectures recommandées

CONTANDRIOPOULOS André-Pierre, CHAMPAGNE François *et al*., 1990, *Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

FORTIN Marie Fabienne, 1996, « La recherche scientifique », *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*, Ville Mont-Royal (Québec), Decarie Éditeur.

LÉTOURNEAU Jocelyn, 1989, *Le coffre à outils du chercheur débutant : guide*

d'initiation au travail intellectuel, Toronto, Oxford University Press.

MACE Gordon, 2011, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*, 4e édit., Bruxelles, De Boeck.

NZETE Paul, 2008, *Conseils pour rédiger et présenter un mémoire ou une thèse*, Paris, L'Harmattan

POPPER Karl, 1973, *La logique de la découverte scientifique,* Paris, Payot.

Chapitre 2
Le processus de la recherche

Le chapitre expose les phases et étapes du processus de la recherche, présente une structure des mémoires et thèses et apporte des indications et précisions sur le projet de recherche et le rapport de recherche.

1. Phases et étapes du processus de la recherche

« Les faits sociaux consistent en représentations » mais *« il faut traiter les faits sociaux comme des choses »*. Telle est la pensée profonde de Durkheim, fondateur en France de la sociologie comme discipline universitaire et auteur de *Les Règles de la méthode sociologique*. Il demande en fait de rapprocher les méthodes de la sociologie de celles des sciences exactes pour fonder scientifiquement et socialement son droit à la différence. Se donnant pour objet spécifique l'étude de la construction sociale des phénomènes, la sociologie par exemple s'inscrit inévitablement dans les « logiques sociales », dans les « définitions sociales » (Bourdieu et *al.* [1968]), dans les « systèmes de pensée, de représentation et d'action » (Claude Lévi-Strauss [1956]). Ainsi est posée la question de l'objectivité scientifique. Il y a nécessité par conséquent de fournir un effort d'objectivation de l'objet d'étude. Il faut emprunter la démarche scientifique, faire bon usage des méthodes et techniques de recherche, *« armer*, comme dit Combessie (1999 : 8-9), *la distance critique de soi* à *soi, la résistance aux « prénotions » et préconstructions implicites d'objet et la prise de conscience des présupposés qu'on engage, bon gré, malgré, dans la recherche »*.

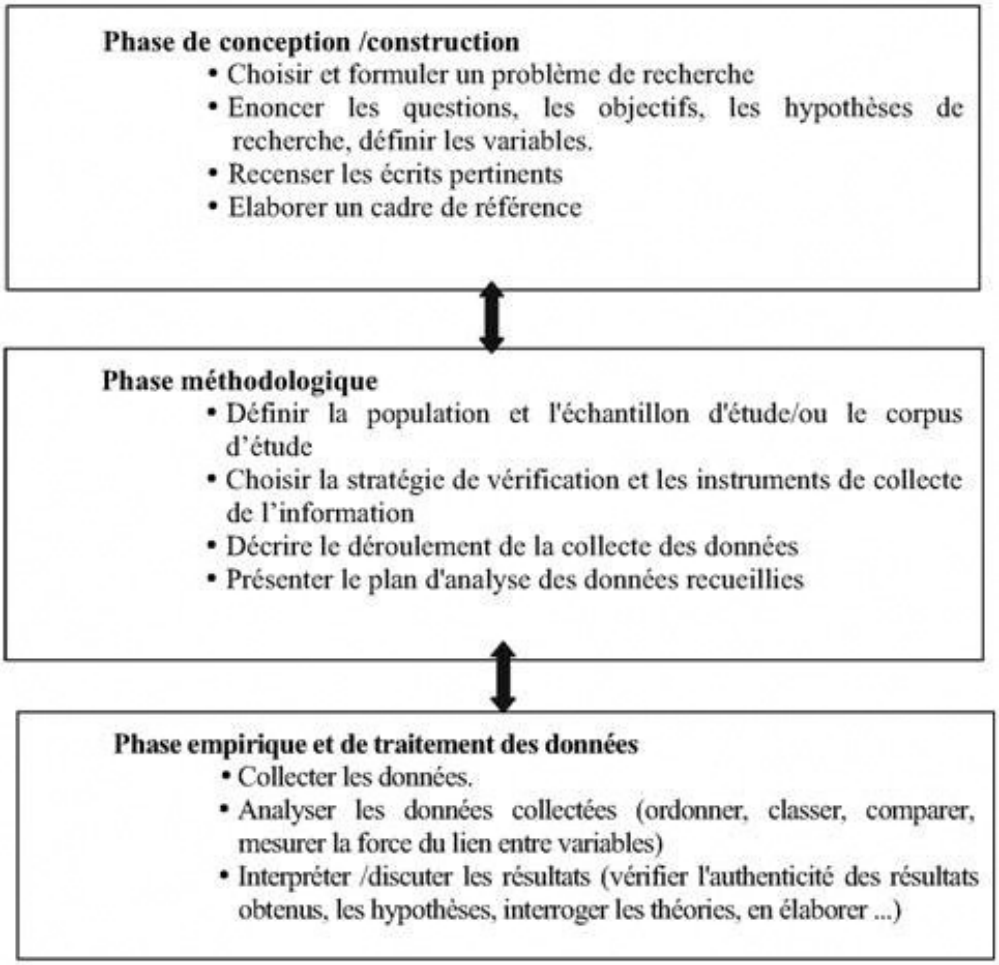
Le processus de la recherche emprunte généralement un cheminement ordonné qui passe par une série d'étapes. Le terme « processus » suggère l'idée de phases successives et progressives conduisant à un but.

Le processus de la recherche est présenté ici décomposé en trois phases principales comprenant chacune plusieurs étapes, suivant la distinction de Marie-Fabienne Fortin (1996) :

– *la phase conceptuelle.* Je dirai plutôt phase de conception et je parlerai en termes d'établissement, de constitution, de construction de l'objet d'étude, tout comme l'architecte conçoit dans son esprit la maison qu'il fera

construire sur le terrain.
– *la phase méthodologique.*
– *la phase empirique.* J'ajouterai : phase de traitement des données.
La figure ci-dessous est inspirée de celle de Marie Fabienne Fortin *(idem :* 38) avec quelques adaptations.

Les phases et les étapes du processus de la recherche



1.1. Phase de conception /construction

La tentation d'une recherche « en aveugle », « pour voir », est régulière, récurrente. Sous le nom de sociographie sont désignés les travaux qui suggèrent de « décrire » les phénomènes sociaux observés tels qu'ils se « donnent » à voir ou à entendre. La sociologie lutte pour s'en distinguer et reprend la critique adressée à tous les « empirismes » et à tous les « réalismes », en affirmant : il n'y a pas de description qui n'engage de point de vue, étant entendu, comme le note

Bachelard, que toute représentation est une construction.

Combessie écrit : *« Expliciter les représentations, les questions, les hypothèses et leur articulation (problématique) est une des voies de l'objectivation dans la mesure où il devient alors possible de les prendre elles-mêmes pour objet d'analyse critique. Cette voie s'ouvre dès le début de la recherche et pendant tout son déroulement qui, nécessairement, les fait évoluer » (op. cit. : 9).*

Concevoir, conceptualiser, construire et objectiver l'objet d'étude, c'est se référer à un processus, à une façon ordonnée de formuler les idées, de les organiser de manière documentée autour d'un sujet précis, pour l'expliciter et parvenir à une conception claire et opérationnelle de l'objet d'étude. Cela signifie que pour mener à bonne fin une recherche, il faut bien penser, bien réfléchir, bien identifier un problème précis, poser une question centrale (fortifiée par d'autres), imaginer les réponses appropriées (hypothèses) et en envisager la validité. Les étapes de cette phase de construction de l'objet sont à suivre et à respecter.

1.1.1. Choisir et formuler un problème de recherche

En s'appuyant sur les lectures (il ne s'agit pas encore de l'élaboration d'une revue de la littérature, mais de consultation d'ouvrages et travaux), sur des observations de terrain (il ne s'agit pas encore de réalisation systématique d'enquête), le chercheur formule un *problème de recherche*, c'est-à-dire développe et articule par un enchaînement d'arguments la traduction d'une préoccupation majeure, l'expression de « ce qui pose problème », de « ce qui fait problème », et qui mérite d'être étudié, élucidé.

1.1.2 Énoncer les questions, les objectifs, la position de thèse, les hypothèses, définir les variables avec leurs indicateurs.

Les questions de recherche sont bien entendu des énoncés interrogatifs qui reformulent et explicitent d'une certaine manière le problème identifié. Les hypothèses sont des réponses anticipées à ces questions et elles doivent leur correspondre ainsi qu'au problème. Tout comme les objectifs. Ceux-ci sont nécessaires pour guider et opérationnaliser la recherche dans les activités précises à mener. La position de thèse est l'option ou l'orientation centrale que l'initiateur de l'étude cherche à défendre. Et tout le travail doit refléter cette position.

Ces différents points ont des rapports entre eux et avec le problème de recherche qui les marque. Ensemble, ils influent sur l'élaboration de la revue de

la littérature. En fait, au cours de la rédaction de celle-ci peuvent se découvrir des informations dont certaines suscitent une nécessaire réorientation (technique ou stratégique) de certains aspects du problème ou des questions et des hypothèses.

Certains chercheurs et enseignants de méthodologie insistent pour que l'énonciation des hypothèses de recherche survienne seulement après la revue de la littérature qui les aura fait mûrir et éclore. On est en droit de se demander si ces hypothèses sont partie intégrante de la revue en tant qu'éléments constitutifs ou font simplement suite à la revue et s'en distinguent. D'autres sont persuadés qu'on ne peut pas formuler un problème de recherche sans auparavant avoir fait la revue de la littérature. C'est peut-être une question d'écoles de méthodologie et de préférences. C'est à se demander s'il n'y a pas de confusion entre la recherche documentaire et la revue de la littérature en tant que telle.

D'autres encore rattachent les questions, les objectifs et les hypothèses à la méthodologie. Là aussi, c'est peut-être une question d'écoles et de préférences.

En tout cas, on peut parfaitement soutenir que pour concevoir et problématiser l'objet de la recherche, on a besoin à la fois de construire cet objet à partir de problème identifié, de questions et d'hypothèses qui l'explicitent davantage, et de l'approfondir encore à partir de tout ce qui a été écrit à son propos (revue de la littérature).

Ainsi, la construction/objectivation de l'objet d'étude passe par la spécification de la problématique et par la revue de la littérature. Elles en sont deux moments importants complémentaires. Il s'agit, à l'instar de l'architecte (qui bâtit tout dans sa tête et sur papier) d'élaborer toute la conception et la constitution théorique de l'objet d'étude avant d'aller sur le terrain et d'y revenir après être allé sur le terrain. Ce processus demeure itératif.

Il y a en fait un va-et-vient constant entre la problématique et la revue de la littérature. L'accord est presque total sur ce point. Le désaccord vient de ce que certains auteurs ou chercheurs font de la problématique, un aspect de la revue de la littérature tandis que d'autres présentent la revue comme un aspect de la problématique. Une préférence est qu'on les sépare pour mieux apprécier et affirmer leur complémentarité dans l'établissement de l'objet d'étude. Et la spécification de la problématique doit venir en premier lieu, car c'est du problème clairement identifié et formulé et explicité par des questions précises et par des hypothèses que dépendent la sélection et l'orientation ajustées des écrits pertinents, théoriques et empiriques, pour la revue. Bien entendu, la rédaction de celle-ci peut conduire à retoucher à la problématique.

Une autre préoccupation est celle de la définition des variables. Il y a lieu de

procéder à des définitions opérationnelles qui précisent les activités ou opérations nécessaires à leur mesure. Les définitions des variables avec leurs indicateurs sont comparables à des instructions qui font savoir comment les observations seront faites.

1.1.3. Faire la revue de la littérature

Le chercheur tente ici de montrer qu'il connaît bien les auteurs et les ouvrages qui ont, avant lui, d'une manière ou d'une autre, abordé le domaine et le sujet de recherche qui sont les siens. Il s'agit de passer en revue l'ensemble des écrits pertinents, c'est-à-dire ceux qui correspondent aux préoccupations majeures de cette recherche.

Autrement dit, les écrits sont intelligemment sélectionnés. Et assurer la *pertinence* d'une revue, c'est l'ajuster au problème, aux questions posées et aux informations accessibles.

La revue de la littérature est un texte ordonné, structuré qui fait l'état des lieux, l'état du niveau actuel des connaissances relatives au problème à l'étude, dans un espace cognitif, c'est-à-dire à l'intérieur des paramètres d'une discipline déterminée ou d'un domaine de connaissance. Une bonne revue cherche à faire le point des débats théoriques, voire épistémologiques ou méthodologiques qui traversent une discipline ou un ensemble de disciplines proches à propos d'un sujet (ou d'une question).

Le texte de la revue de la littérature qui n'est jamais constitué de simples résumés juxtaposés d'ouvrages lus peut être structuré de diverses manières. Par exemple un chercheur, pour montrer qu'il a une maîtrise de la littérature et d'un champ cognitif, peut présenter les différentes approches, les théories, les thèses défendues et les modèles théoriques en vigueur. Un autre pourra faire une recension des écrits en organisant l'agencement des idées sous des thèmes ou rubriques pour pouvoir dégager les théories qui serviront de cadre de référence à l'étude.

1.1.4. Élaborer un cadre de référence

En principe, le cadre de référence définit la perspective théorique particulière selon laquelle le problème de recherche sera abordé et traité, et place l'étude dans un contexte de signification.

Certains chercheurs présentent un cadre de référence juste après l'énoncé du problème et avant la revue des travaux. D'autres le placent après la revue. Parfois, on a l'impression d'avoir deux revues juxtaposées tant la différence mais surtout les rapports qui unissent revue et cadre de référence ne sont pas

clairs. Logiquement, le cadre de référence prolonge la revue, découle d'elle mais la déborde, et apporte des précisions sur la perspective particulière de l'étude, en affichant les théories et les auteurs dont se réclame l'orientation globale de l'étude qui y réfère ou s'y réfère.

1.2. Phase méthodologique

Le choix d'une méthode ou d'un instrument de recherche s'inscrit en fait dans une stratégie de recherche. Combessie fait remarquer que les méthodes ne sont pas isolables des voies ouvertes par les « intérêts » du chercheur (questions, valeurs, idéologies ou théories orientant ses objectifs) ni des caractéristiques de l'information accessible. Une méthode est pertinence lorsqu'elle s'ajuste aux questions posées et aux informations recherchées.

Les instruments de recherche permettent de disposer d'observations plurielles et variées. A chaque méthode et à chaque technique, correspond un mode de saisie, donc de constitution de l'objet. La diversification des méthodes et des techniques crée les conditions de multiplication des informations et d'une meilleure objectivation de la construction sociale du phénomène à l'étude.

Au cours de la phase méthodologique, le chercheur explique (justifie) les méthodes et les instruments qu'il utilisera pour appréhender et collecter les données, en réponse aux questions posées et aux hypothèses formulées. Le chercheur précise aussi les caractéristiques de la population (groupe humain ou non) sur laquelle il va travailler et auquel il va arracher les informations. Il décrit le déroulement de la collecte des données et indique le plan d'analyse des données.

1.2.1. Choisir les paradigmes et les instruments de collecte des données

A cette étape, le chercheur présente ou expose les paradigmes auxquels il recourt, puis décrit la stratégie de vérification et les instruments qui seront utilisés. Divers instruments servent à mesurer les variables d'une étude. Ces instruments peuvent fournir des informations de type qualitatif (entretiens, observation, etc.) ou des informations de type quantitatif (questionnaire, échelles de mesure, etc.).

1.2.2. Définir la population et l'échantillon d'étude / ou le corpus d'étude

Le chercheur caractérise la population en établissement les critères de sélection pour l'étude, précise l'échantillon et en détermine la taille. La population cible réfère à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire des généralisations. La population accessible est la

portion de la population cible qui est à la portée du chercheur. Elle peut être limitée à une région, à une ville, à un établissement, etc. Un échantillon est un sous-ensemble d'éléments ou de sujets tirés de la population, qui sont sélectionnés pour participer à l'étude.

Le corpus d'étude, c'est le support qui représente la matière, le matériau, qui sera pétri, qui fera l'objet d'investigation. Exemple : les œuvres poétiques de Bernard Dadié.

1.2.3. Décrire le déroulement de la collecte des données

Le chercheur prévoit et décrit autant que possible les problèmes que pourrait soulever le processus de collecte des données. Dans tous les cas, un plan de recherche doit avoir prévu la façon d'organiser le déroulement : quelle population sera interrogée, qui précisément sera soumis par exemple à l'enquête, quelle sera la taille de l'échantillon, de quelle façon on interrogera, quelles dispositions administratives ont été prises, de combien d'enquêteurs disposera-t-on, quels sont les véhicules à disposition ? Quels sont les obstacles prévisibles à contourner ? etc.

1.2.4. Présenter le plan d'analyse des données recueillies

Le chercheur précise les types d'analyse qu'il prévoit de faire. Pour les données chiffrées, quantitatives, il expliquera comment il établira les classements et les liaisons statistiques entre deux variables (distributions, tableaux de contingence, liaison par hasard, X2, etc.). Il expliquera également comment il traitera les données qualitatives (analyse thématique, analyse de contenu de données textuelles tirées de documents divers, d'entretiens, de comptes rendus, d'articles de presse, etc.).

1.3. Phase empirique et de traitement des données

Une masse de données recueillies (par exemple deux cartons de mille questionnaires remplis, dix bandes enregistrées d'un entretien) ne constitue pas en soi une recherche. La collecte des données débouche sur le traitement. Traiter les données consiste à y exercer un travail, d'abord un travail d'analyse pour isoler des unités signifiantes (thèmes, figures, variables...) abstraites de leur contexte pour en opérer la comparaison terme à terme, ensuite un travail de synthèse par leur mise en relation.

S'agissant du traitement, la perspective analytique prévaut dans la mesure où il faudra bien procéder à la vérification du lien, entre les éléments d'informations recueillies, procéder à l'examen des résultats obtenus par rapport à leur

authenticité. Mais lorsque des liens sont établis, analysés terme à terme, il s'agit alors d'opérer la synthèse de ces liaisons partielles, de faire une synthèse globalisante ou structurée de leur configuration d'ensemble qui conduit à évoquer la question de la signification, de la portée et de la généralisation des résultats.

Cette phase comprend trois étapes.

1.3.1. Collecter les données

La collecte des données s'effectue selon un plan établi. Cette collecte systématique d'informations auprès des participants ou dans des documents est faite à l'aide des instruments choisis.

1.3.2. Analyser les données

L'analyse des données est fonction du type d'étude et de son but, selon qu'il s'agit d'explorer ou de décrire des phénomènes et de comprendre ou de vérifier des relations entre des variables. Les statistiques permettent de faire des analyses quantitatives. L'analyse qualitative réunit et résume, sous forme narrative, les données non numériques. Elle peut par exemple faire des catégorisations.

L'analyse des données permet de produire des résultats qui sont interprétés et discutés par le chercheur. On peut dire simplement « discutés » puisqu'en fait la discussion comprend l'interprétation.

1.3.3. Interpréter et discuter les résultats

Les données étant analysées et présentées à l'aide de textes narratifs, de tableaux, de graphiques, de figures et autres, le chercheur les explique dans le contexte de l'étude et à la lumière des travaux antérieurs. En partant des résultats qu'il discute en vérifiant leur authenticité, en revenant sur les hypothèses, en convoquant justement les théories et les auteurs qui ont abordé la question étudiée, il pourra faire des inférences, tirer des conclusions ou élaborer une théorie et faire des recommandations.

2. Structure des mémoires et thèses

Il y a multiples façons de structurer un travail de recherche. En général, l'intelligence et l'imagination sont d'un secours pour créer les rubriques et organiser la masse d'informations recueillies. Les différentes facultés ou UFR et même les disciplines académiques ont aussi des habitudes ou des traditions plus ou moins consacrées. Existent donc des modèles de mémoire et de thèse quelque

peu différents.

Il reste que le positionnement par rapport à la demande scientifique peut être déterminant. La structure de mémoires et thèses proposée ici suit de très près le processus de la recherche. Marie-Fabienne Fortin (1996 : 340) l'a élaborée. Nous l'avons adoptée et adaptée et la présentons avec les ajustements jugés nécessaires.

2.1. Structure dans la forme de chapitres successifs

Introduction

Chapitre 1 : La spécification de la problématique

- Justification du choix du sujet
- Le problème de recherche
- La question cruciale de recherche et ses éléments
- Énoncé des objectifs de recherche
- Position de thèse. Formulation des hypothèses
- Cadre opératoire : les variables et leurs indicateurs

Chapitre 2 : La revue de la littérature

- L'état critique des connaissances sur le sujet
- Élaboration du cadre de référence de l'étude (ou du champ théorique)

Chapitre 3 : Considérations d'ordre méthodologique

- Description du milieu, de la population et de l'échantillon/ description du corpus d'étude
- Justification du paradigme choisi pour l'étude
- Choix de la stratégie de vérification et des instruments de collecte de l'information
- Description du déroulement de la collecte des données
- Description du plan d'analyse des données

Chapitre 4 : L'analyse des données

- Analyse qualitative des données
- Analyse quantitative (ou statistique) des données (statistiques descriptives

et statistiques explicatives ou inférentielles)

Chapitre 5 : La discussion des résultats

• L'interprétation des principaux résultats
• L'importance des résultats. La question de leur généralisation et de leurs limites
• Valeur théorique des résultats et théorisation

Conclusion et énoncé de recommandations pour d'autres recherches

2.2. Structure dans la forme de parties avec des chapitres successifs

Introduction

Première partie : Fondements théoriques et méthodologiques

Chapitre 1 – La spécification de la problématique
Chapitre 2– La revue de la littérature
Chapitre 3 – Considérations d'ordre méthodologique

Deuxième partie : Les résultats

Chapitre 4 – L'analyse des données
Chapitre 5 – La discussion des résultats

Conclusion

NB : La thèse va au-delà du simple mémoire. Elle s'attache à faire des analyses des données et met un point d'honneur à discuter les résultats (à les interpréter, à les confronter aux hypothèses, à d'autres résultats, à d'autres théories) et finit par tenter une théorisation. Le mémoire de master pourrait se contenter de faire une bonne analyse des résultats.

3. Projet de recherche et rapport de recherche

3.1. Le projet de recherche

Le mot « projet » suggère l'idée de recherche à entreprendre. Le projet indique ce qu'on veut faire comme recherche et la méthode qu'on utilisera pour arriver à ses fins ; en fait, ce sont les étapes préliminaires de la recherche au cours desquelles on établit les limites de l'objet d'étude, précise la manière de réaliser chacune des étapes du processus et indique les stratégies et les techniques retenues. Il s'agit donc d'un travail préparatoire qui permet de déterminer dès le départ ce que le chercheur veut démontrer à propos de son objet d'étude et la manière de procéder pour effectuer sa démonstration.

Le projet de recherche n'est donc pas un simple plan de travail, il est plus explicite, car on y justifie et présente systématiquement les choix méthodologiques faits à chaque étape du processus. Il peut comporter selon le cas, 10 à 50 pages.

Généralement, il inclut les éléments suivants : l'analyse de la situation, l'analyse critique des écrits pertinents, la population et l'échantillon, l'instrument de recherche, le déroulement de la recherche, le traitement et l'analyse des données, le financement, le timing. Voici les principales composantes du projet de recherche.

3.1.1. Choix du sujet et construction de la bibliographie

Le sujet choisi est analysé et compris grâce à la recherche documentaire ; il est présenté avec une bibliographie adéquate.

3.1.2. Analyse de la situation et formulation du problème

Elle dégage le problème et le formule clairement. Le chercheur indique les manifestations qui laissent supposer qu'il y'a un problème à résoudre.

3.1.3. Énonciation de l'hypothèse et construction du cadre opératoire

L'hypothèse formulée conduit à l'élaboration du cadre opératoire, c'est-à-dire à la définition des variables et de leurs indicateurs pour les reconnaître empiriquement.

3.1.4. Population / échantillon d'étude ou corpus d'étude

Il s'agit de présenter les personnes ou les choses (par leurs caractéristiques) qui détiennent les données à obtenir pour résoudre le problème en question.

3.1.5. Choix de la stratégie de vérification

Il faut indiquer s'il s'agira d'une enquête, d'une observation, d'une étude de cas, d'une quasi expérience, etc.

3.1.6. Choix des instruments de collectes des informations

Il s'agit de présenter le ou les instruments de recherche les plus appropriés pour recueillir les données pertinentes à la solution du problème constaté.

3.1.7. Choix des techniques d'analyse des données

Le chercheur peut envisager un traitement informatique : il doit donc savoir de quels programmes informatiques il a besoin. Il peut se contenter d'un traitement mécanique (qualitatif ou quantitatif). Dans tous les cas, il doit veiller à structurer les données recueillies et à préparer leur interprétation, de façon à vérifier l'hypothèse de recherche et à résoudre le problème formulé au départ.

3.1.8. Le déroulement de la recherche

Le chercheur doit savoir clairement dans quelles conditions optimales et par quelles opérations il pourra recueillir les données auprès de la population ou de l'échantillon. De manière concrète, il règle des problèmes concernant les personnes impliquées, les directives, les contraintes, le matériel, les lieux, les moments, etc.

3.1.9. Le financement (budget)

Le chercheur prévoit et estime le coût de la recherche (équipement, matériel, étude sur le terrain, *per diem*, durée, informatisation.).

3.1.10. Le timing

Le chercheur prévoit la durée de réalisation de la recherche et indiquer les différentes étapes et leur durée.

3.2. Le rapport de recherche

Le rapport de recherche est un document écrit dont la fonction principale consiste à présenter les résultats de la recherche une fois terminée. Il reprend bien entendu les principales composantes d'une recherche telles que le problème, l'hypothèse, la méthodologie.

En général, le rapport de recherche comprend : une introduction, une description de la méthodologie, une analyse des résultats et une discussion des résultats suivie d'une conclusion et des références bibliographiques.

3.2.1. L'introduction

Elle reprend la formulation du problème, l'énoncé de la question et de

l’hypothèse, après avoir situé l’étude par rapport aux travaux antérieurs et montré sa pertinence et sa signification pour un champ cognitif donné.

3.2.2. La méthodologie

Elle rappelle le cadre opératoire construit, les matériels (humains ou autres) sur lequel a porté l’étude ainsi que les instruments de collecte des données.

3.2.3. L’analyse des données

Le rapport de recherche fait état des analyses pour répondre aux questions et vérifier l’hypothèse. L’analyse des données quantitatives (la statistique descriptive avant la statistique inférentielle) se double s’il y a lieu de l’analyse des données qualitatives.

3.2.4. La discussion des résultats

La présentation des résultats n’a de sens qu’à l’intérieur d’une discussion dans laquelle le chercheur leur donne une signification. Le rapport place les résultats dans un contexte de réalité en les discutant en fonction du problème de recherche, des questions, des hypothèses, en les confrontant à d’autres résultats existants.

3.2.5. La conclusion

La conclusion donne une réponse précise au problème posé, éclairer sur la vérification de l’hypothèse et présenter des propositions de pistes de recherche, après avoir fait si nécessaire un retour critique sur la méthode utilisée.

3.2.6. Les références bibliographiques

Les ouvrages et autres documents utilisés pour ce travail doivent être présentés.

Chapitre 3
La phase de préparation, d'exploration et d'élaboration du sujet de recherche

1. Le sujet de recherche

Une recherche porte sur un sujet particulier. Le chercheur fait une investigation sur quelque chose de précis qui s'inscrit dans le cadre d'un thème général. Par exemple, un chercheur peut s'intéresser aux TIC à l'université (thème) et étudier un sujet précis sur « l'Internet et le rapport au savoir des étudiants »

La première étape d'une recherche commence par le choix d'un sujet à préciser évidemment grâce à un effort d'exploration (lectures, entretiens exploratoires). Comme inévitablement, le chercheur doit se poser cette question qui se formule de différentes façons : « Au fond qu'est-ce que je cherche ? » ou « De quoi je veux parler ? » ou « Qu'est-ce que j'ai l'intention de montrer ou de démontrer ? ». Il s'apprête dès lors à rechercher les informations utiles, pertinentes qu'il devra rassembler et intégrer pour traiter « son » sujet. En explorant les connaissances sur son sujet pour pouvoir bien le comprendre lui-même, il précise pour lui-même le sujet en question et le formule mieux. Un sujet est formateur pour celui qui le traite s'il est pour lui un exercice d'acquisition de compétences véritables, de connaissances assurées, de savoir-faire au plan de l'investigation, de l'analyse, de la discussion des résultats qu'il apprend à rédiger.

Le choix d'un sujet constitue une sorte d'engagement pour devenir spécialiste d'un domaine précis de la connaissance. Le choix tire à conséquence et peut déterminer un projet de profession et de vie.

C'est dire que le sujet doit présenter un intérêt certain pour le chercheur. Il pourra d'autant plus s'y investir qu'il est captivé par le sujet et attend lui-même les résultats de sa recherche. Il s'assurera rapidement de sa faisabilité, de la disponibilité et de l'accessibilité des documents et matériaux.

Mais comment naît un sujet dans l'esprit du chercheur, de l'étudiant en thèse par exemple ? Il y a une part de subjectivité dans la mesure où le « vécu »,

l’expérience, les goûts personnels, les projets, l’avenir peuvent conduire à avoir des préférences pour certains sujets. Il y a des centres d’intérêt qui reviennent souvent, des points de cours, des activités universitaires où l’on s’est déjà montré très bon, des lectures qui ont marqué, et puis il y a la tentation de l’aventure d’innover, de vouloir simplement connaître, découvrir, autant d’éléments qui peuvent stimuler pour un choix de sujet. L’intérêt peut se laisser renforcer, surdéterminer par les aptitudes personnelles, par la capacité d’aborder et de traiter le sujet en question. Bien entendu, certains sujets, plus que d’autres, sont d’intérêt plus stratégique d’autant qu’ils augmentent les chances de financement, de publication, de recrutement ou d’accès ultérieur à des postes intéressants, ouvrent des perspectives de carrière attrayantes. Des sujets peuvent aussi apparaître plus utiles que d’autres, à un moment donné, dans un contexte, social, économique, politique, etc. Le choix d’un sujet a beaucoup à voir aussi avec l’état du développement de la science et des moyens disponibles pour la conquête du savoir.

Dans tous les cas, un sujet doit être, pour le chercheur, intellectuellement intéressant, traitable, réaliste au plan des aspects à analyser dans la période et le milieu couverts. Ni trop général, vaste ni trop étriqué ni non plus fongible, passe-partout, fantaisiste ou en trompe-l’œil. L’exploration même rapide de la documentation scientifique ainsi que des entretiens exploratoires auprès de spécialistes sont utiles au début de la recherche de sujet, pour la vérification de sa pertinence et sa compréhension.

Un sujet ne doit pas présenter d’ambiguïté et l’auteur de la recherche ne pâtit pas lui-même de sa perplexité ou de son apparente banalité. Il sait exactement ce qu’il veut. Par exemple, un sujet comme « L’intégration pédagogique des TIC à l’université » prête à différentes interprétations. Un chercheur voudra étudier l’utilisation régulière de ces techniques par les étudiants et les enseignants engagés dans l’apprentissage actif, pour soutenir, améliorer ou rendre l’enseignement et l’activité d’apprentissage plus significatif. Un autre voudra situer l’apprentissage des TIC dans une optique de connaissance des techniques usuelles à des fins utilitaristes professionnelles. Un troisième voudra plutôt étudier les TIC comme moyens de développement chez les étudiants d’aptitude à rechercher, à valider ou à trier de l’information. La recherche s’attache alors à vérifier en quoi les TIC sont nécessaires voire indispensables pour développer l’esprit critique, la capacité de discerner, essentielle dans un monde saturé d’information.

2. Du sujet à l’objet et au problème de recherche

Avec le choix du sujet identifié, le chercheur continue de se documenter pour savoir et explorer ce qui a été déjà dit et écrit sur le phénomène qu'il veut étudier. De cet effort émerge un **objet de recherche**, c'est-à-dire ce à quoi il veut répondre.

L'objet de recherche, selon Luc Bonneville *et al*. (2007 : 37-38), peut être déterminé de trois manières principales :

– en concevant une des dimensions du sujet comme un problème spécifique qui a besoin d'être approfondi par rapport aux travaux antérieurs (exemple : le pluralisme de l'information journalistique dans le contexte de la concentration des industries de la culture, de l'information et de la communication, E George et G. Tremblay, 2004) ;

– en dégageant du sujet de recherche un problème particulier à résoudre (exemple : les conflits individuels issus de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les ministères fédéraux situés à Ottawa, 1995 à 2005) ;

– en orientant les questionnements qui accompagnent le sujet dans une direction particulière pour faire émerger de nouvelles connaissances dans un domaine déjà étudié mais pour lequel on n'a pas de réponse ou de conclusion claire (exemple : la relation médecin-patient dans le contexte du travail médical médiatisé par ordinateur).

Le chercheur transforme son sujet en objet de recherche. Et lorsqu'il (re)tient son objet d'étude, il le voit en fait comme un problème qui émane de l'ensemble des réflexions construites à partir de la recherche documentaire (lectures préliminaires) et de l'observation courante.

Du coup, il pose un **problème de recherche** qui consiste à s'interroger sur la réalité qui suscite en lui une insatisfaction, une certaine ignorance qu'il devra combler. Et pour résoudre ce problème, il mettra en jeu toute une procédure, une stratégie, une méthode.

Voici dans ce tableau le condensé de Luc Bonneville *et al.* (idem : 39) sur la délimitation d'un objet de recherche :

Le sujet et l'objet de recherche	
Sujet de recherche	**Objet de recherche**
Le pluralisme de l'information.	Le pluralisme de l'information journalistique dans le contexte de la concentration des industries de la culture de l'information et de la communication, George et Tremblay, 2004.
L'influence des médias sur l'opinion publique	L'influence de la couverture médiatique du conflit syndical-patronal en 2004 au sein de la Société des alcools du Québec sur les consommateurs de vins et spiritueux.
Les conflits dans les organisations	Les conflits interindividuels issus de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les ministères fédéraux basés à Ottawa de1995 à 2005.

Le sujet et l'objet étant définis, le chercheur identifie un **problème** précis, source de malaise, d'insatisfaction, d'ignorance à combler. Un exemple :

Sujet : L'influence des médias sur l'opinion publique en Côte d'Ivoire.

Objet : L'influence de la couverture médiatique du conflit post électoral en 2011 sur les consommateurs de quotidiens ivoiriens.

Problème : La rationalité des comportements des consommateurs de quotidiens ivoiriens ou la logique qui fait acheter, lire et/ou faire lire tel journal plutôt que tel autre.

3. Projet de mémoire, projet de thèse ou proposition de sujet

L'arrêté ministériel français du 25 avril 2002 à propos des études doctorales dit ceci en son article 8 : « En vue de son inscription, le candidat dépose auprès du directeur de l'école doctorale une proposition de sujet de recherche visée par le directeur de thèse ». Officiellement, il est donc question d'abord de proposition et non de « projet de recherche » ou de « projet de thèse ».

Il s'agit généralement de la présentation en quelques pages du sujet, objet d'étude, des motivations du candidat, si possible de la question cruciale qu'il se pose, de la manière dont il voudrait conduire l'investigation, et parfois de l'ébauche de plan d'étude, accompagnée d'une brève bibliographie.

L'étudiant doit en tout cas, dans sa proposition, montrer qu'il a réfléchi et a commencé à s'interroger et à se documenter. En fait, il s'agit d'un texte

argumenté où l'étudiant propose en quelque sorte les idées majeures concernant la pertinence du sujet, sa préoccupation (ou interrogation) cruciale, le point d'arrivée de ce travail.

La proposition soumise à un directeur de recherche pourra être amendée grâce à ses observations et conseils avisés. Cette esquisse, facilement appelée projet de mémoire ou projet de thèse, permet au directeur de se faire une idée du sujet, du sérieux et de la détermination du candidat à vouloir s'y attacher pour une recherche. La proposition de sujet est différente du projet de recherche au sens strict, comme on l'a vu au point 3 du chapitre 2.

4. Le directeur de recherche.

Le directeur de mémoire ou de thèse est choisi en fonction de ses compétences par rapport au sujet qu'on veut étudier ; il devrait être le spécialiste le plus indiqué en la matière pour aider à conduire à bon port la recherche à entreprendre. On peut tenir compte de sa disponibilité, et secondairement de son caractère...

Jean-Luc Michel (1999 : 11-12) a écrit les dix commandements du directeur de recherche. L'attention peut s'arrêter aux trois suivantes :

« 1. *Le directeur n'est pas l'auteur de la recherche.* Il ne choisit pas le sujet, il ne rédige pas le mémoire [ou la thèse], il n'est pas évalué sur son contenu… »

« 2. *Le directeur n'est pas disponible en permanence, ni par sa présence ni par son intérêt*. Il faut l'« utiliser » avec la plus grande productivité possible, préparer les entretiens avec lui, se centrer à chaque rencontre sur quelques questions, ne pas tout attendre de lui... »

« 6. *Le directeur n'a pas pour rôle de tout vérifier.* Demandez-lui de se concentrer sur l'essentiel sur ce qui vous pose réellement problème. Certes, il devrait valider toute vote production, mais […] il ne s'agit pas de son mémoire (!), faites en sorte qu'il puisse examiner sereinement les questions délicates et épargnez-lui les relectures multiples de pages qui seront finalement toutes reprises ou supprimées après qu'il les aura lues ».

Leïtitia Gérard (2009) a étudié, de façon systématique en thèse, la question de l'accompagnement en contexte de formation universitaire. Sa conclusion est que la direction du travail universitaire est un facteur de réussite dans le second et le troisième cycles ; que les facteurs d'échec ou d'abandon ont quelque chose à avoir avec la gestion de la relation engagée dans l'accompagnement.

5. La mise au point du descriptif du sujet (du projet de travail)

D'après Paul Nzeté (op. cit. : 33), « Mettre au point un descriptif du projet

consiste à dégager les contours essentiels du sujet, les objectifs, les orientations de base, à préciser les moyens et à établir un programme de travail ». En effet, les recherches exploratoires, donc les contacts empiriques préliminaires avec la réalité qui sera étudiée (des personnes, des sources, des corpus…) d'une manière systématique ultérieurement, ainsi que le contact avec le directeur de recherche, permettent de revenir au et sur le sujet pour en préciser les contours.

L'énoncé du sujet peut en fait être imprécis au départ. Il est nécessaire d'apporter des éclaircissements sur chacun des termes et de mieux justifier ou ajuster l'emploi de chacun d'eux. Il est généralement nécessaire de mieux cerner l'objet d'étude en le délimitant plus clairement par rapport à la période, à l'espace ou au volume (par exemple le nombre d'éléments ou la population, l'échantillon ou le corpus à retenir).

La définition des contours du sujet conduit à choisir plus clairement la direction ou l'orientation de la recherche, éclairée par une idée fondamentale autour de laquelle se construira et s'organisera le travail et s'articuleront le problème à résoudre, la question cruciale et les axes d'analyse.

A ce niveau de la mise au point du descriptif du sujet (projet), il faut déjà se soucier du choix méthodologique du recueil de matériaux (par exemple, nature du corpus à utiliser et les moyens pour le constituer) et d'analyse des données (avoir une idée des bases théoriques sur lesquelles l'étude sera menée et les techniques qui permettront de collecter les données et de les analyser).

Les éléments du premier sondage bibliographique permettront de s'assurer de la faisabilité du projet de mémoire ou de thèse. Il restera à établir un programme de travail qui fera du descriptif une sorte de guide dans la documentation générale, la constitution du corpus ou de l'échantillon, la collecte des données, l'établissement des rubriques ou chapitres du mémoire ou de la thèse, etc.

Lectures recommandées

FORTIN Marie-Fabienne (1996), « Chapitre 3 : Les étapes du processus de la recherche », *Le processus de la recherche, de la conception* à *la réalisation*, Ville Mont-Royal (Québec), Décarie Editeur, p. 35-43.

FORTIN Marie-Fabienne, « Structure des mémoires et thèses », *idem*, p. 340.

Chapitre 4
La spécification de la problématique

PROLOGUE : ELUCIDATION

• Pas de recherche sans problème

Quel que soit le type de recherche, la recherche naît toujours de l'existence d'un problème à résoudre, à clarifier.

Il y a problème lorsqu'on ressent la nécessité de combler un écart conscient entre ce qu'on sait et ce qu'on devrait savoir. Et résoudre un problème, c'est trouver les moyens d'annuler cet écart, de répondre à une question. Autrement dit, il n'y a pas de recherche là où l'on ne pose pas de question. Einstein a pu dire que la science est bien moins dans la réponse que dans les questions que l'on se pose. Il est certes important de trouver, mais pour trouver, il faut avoir perçu et posé une question à laquelle la recherche doit répondre. La simple accumulation de faits ou d'informations ou la tabulation de données numériques qui n'est pas guidée par des hypothèses, qui ne vise pas à apporter une solution à un problème, ne saurait constituer par elle-même une recherche scientifique.

Ainsi, la formulation du problème est une étape essentielle de la recherche scientifique : elle permet de spécifier (la ou) les questions pertinentes par rapport à l'objet d'étude et de construire cet objet en lui donnant un sens ou en intégrant des faits qui, pris isolément ou en eux-mêmes, n'ont pas grande signification.

• Le choix du thème, du sujet et du problème

Le chercheur commence par laisser naître en lui une idée avec laquelle il « jongle » pour orienter sa recherche. L'idée peut lui venir d'une observation, de ses expériences personnelles dans la vie courante ou dans la vie professionnelle, ou des écrits se rapportant au domaine d'étude, ou d'une insatisfaction par rapport à ce domaine particulier. La connaissance des travaux existants lui permet de savoir si une recherche est envisageable dans le domaine et peut lui suggérer le type de question à poser et le sujet précis à étudier empiriquement.

Ainsi, le choix d'un thème implique des lectures qui donnent une vue d'ensemble des différents sujets parmi lesquels il pourra choisir de privilégier un. Et pour ce sujet, le chercheur identifie le problème qui se pose.

• Du problème à la problématique

Avant de pouvoir choisir une technique d'enquête, de formuler une hypothèse, le chercheur doit avoir perçu en amont un « problème » à étudier par sa recherche. C'est une étape essentielle du processus de la découverte scientifique. On ne peut en faire fi si l'on ne veut pas naviguer à l'aveuglette.

Cet aspect de la recherche ne saurait se réduire à l'habitude de faire des lectures en vue de se livrer à quelques réflexions ou même de faire le point sur

un sujet (revue de la littérature) et de poser des questions. Il s'agit d'une opération qui vise à identifier l'ensemble des éléments qui posent problème, à expliciter les dimensions du problème, la nature du problème, tout ce qui révèle qu'*« il* y a *problème en la demeure »*. Il s'agit de toute une construction de « ce qui pose problème », d'une problématisation.

La problématisation d'une question (au sens de sujet à traiter) peut être fécondée par les lectures faites, et par la revue de la littérature dûment établie. Mais on n'en déduit pas qu'on ne saurait élaborer une problématique sans avoir au préalable cerné « ce qui fait problème » dans la littérature portant sur ce sujet, comme le prétendent Lawrence Olivier et *al.* (2005). En effet, le contenu de cette revue, la manière d'interroger les ouvrages, les pensées et les théories peuvent dépendre du problème identifié. Il n'y a pas lieu de faire occuper de manière péremptoire une place primordiale à la revue de la littérature dans le processus d'élaboration d'une problématique.

La problématique relève de la conception, de la conceptualisation, du traitement théorique de l'objet d'étude et précisément du problème de recherche.

• **Définition et présentation de la problématique : un fil d'Ariane pour sortir des ambiguïtés et confusions**

Selon François Dépelteau (2011 : 128), la problématique est le temps des conjectures qui prépare au test empirique (de corroboration ou de réfutation des hypothèses). Ce chapitre est dans cette logique. Il reste que dans le contenu développé de la problématique, l'auteur réduit celle-ci à la construction du cadre théorique à partir duquel le chercheur propose une hypothèse et à l'opérationnalisation du cadre théorique. Pour rendre ses concepts opérationnels, le chercheur n'a-t-il pas besoin de déterminer et de définir leurs dimensions, leurs composantes et leurs indicateurs, et si nécessaire, leurs indices ? L'auteur s'inspire de Luc Van Campenhoudt et de Raymond Quivy (2011 : 81-138). Toutefois, ceux-ci séparent la construction de la problématique de la construction du modèle d'analyse. Ils traitent « le concept comme outil de problématisation » (idem : 90). Pour eux, une manière efficace de définir la problématique ne consiste-t-elle pas à préciser le ou les concepts clés qui pourraient orienter le travail (interaction, zone d'incertitude, système, champ, réseau d'acteurs sociaux, fonction, action collective) ? Ils écrivent : « La problématique est l'approche ou la perspective théorique qu'on décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ. Elle est l'angle sous lequel les phénomènes vont être étudiés, la manière dont on va les interroger. » Quant au modèle d'analyse (qui aurait pu correspondre à ce que d'autres auteurs nomment : « le cadre de référence », « le champ théorique », « l'approche

théorique particulière » sous-tendant la recherche à entreprendre), il consiste d'une part en la construction des concepts pour en déterminer les dimensions, les composantes et les indicateurs, et d'autre part en la construction des hypothèses, donc à l'opérationnalisation des pistes théoriques dégagées dans la problématique.

Les lecteurs et les utilisateurs du *Manuel de recherche en sciences sociales* des deux auteurs ont fait état à plusieurs reprises de leurs difficultés pratiques et de compréhension. Dans l'avant-propos de la troisième édition revue et augmentée, les auteurs expliquent qu'ils ont apporté « davantage d'exemples plus diversifiés, un ensemble de repères théoriques et conceptuels présentés dans un souci d'utilisation pratique et des indications plus précises sur le sens [de la problématique] ». Mais …

Peut-être le problème gît-il au fond de la conception même de la problématique et dans la démarche pour la construire. Celle-ci paraît pour le moins compliquée. Difficile, elle n'est pas à la portée du premier doctorant ou chercheur à ses débuts. Il n'est pas sûr que n'importe quel enseignant universitaire l'assimile d'un coup et devienne capable d'en faire un usage sans peiner et sans risquer de faire des confusions.

Comment procèdent Campenhoudt et Quivy tout comme Dépelteau, Gordon Mace et François Pétry (2011), Luc Bonneville *et al.* (2007) ? Ils ignorent totalement la revue de la littérature en tant que telle et ne s'approprient les données recueillies de la recherche documentaire que pour construire tout uniment la problématique et le cadre théorique associés. Et pour l'élaboration d'une stratégie de recherche, ils engagent le processus général d'opérationnalisation, avec formulation d'une hypothèse, identification et définition des concepts, identification des dimensions, identification des indicateurs.

Comment Mace et Pétry (idem : 22-34) qui s'inspirent eux aussi du texte de Jacques Chevrier, « La spécification de la problématique », dans Benoît Gauthier (1993 : 49-78) conçoivent-ils la formulation du problème de recherche ? Ils circonscrivent un problème général de recherche en cernant les éléments et les dimensions du problème, donc en identifiant les concepts utiles, puis en énonçant la question générale de recherche et en choisissant le thème particulier de recherche. Ensuite, ils déterminent le problème spécifique de recherche et donc l'approche théorique particulière qui sous-tend la recherche à entreprendre et énoncent la question spécifique de recherche qui donne son sens au futur travail.

Toute cette architecture de construction du problème ou de la problématique

paraît pour le moins compliquée. Tout cet exercice complexe en raison de son niveau d'abstraction est-il à la portée des étudiants ? Suffit-il, comme le font Mace et Pétry (op. cit. : 28), de leur recommander de se préoccuper des concepts sans nécessairement tenter de les circonscrire de façon définitive pour que le tour soit joué ? De leur demander d'être au fait de l'existence des concepts et de leur rôle précis en recherche pour qu'ils deviennent capables de « définir méticuleusement les principaux termes utilisés dans leur recherche » ?

Derrière les mots, que révèle le contenu des textes de construction de la problématique et de construction du modèle d'analyse, donc de l'effort de conceptualisation ? Comment se présente-il ? Il est dans le ton voulu aujourd'hui, qui sied, d'un point de vue théorique et méthodologique : user de l'instrument fondamental qu'est le concept, pivot de la méthode scientifique, s'appuyer sur l'obtention d'indicateurs numériques afin de « mesurer » la réalité, bref rechercher l'efficacité de la mesure, la rationalité du processus d'opérationnalisation des concepts à l'étude pour obtenir des indicateurs.

Or si toute la construction de la problématique telle qu'elle se présente a un talon d'Achille, c'est précisément de finir par recouvrir, oblitérer, rendre évanescent, peu visible le problème précis de recherche à élucider. Lui qui devait être lumineux devient fumeux des scories dont les textes n'ont pas pu être débarrassés.

Ne faut-il pas dégager le problème de recherche du trop-plein de cendre dont les élaborations théoriques et les arrangements de concepts et sous-concepts le recouvrent ? Il est utile d'aller à l'essentiel, de retrouver un fil d'Ariane qui sorte des ambiguïtés, des complications qui entretiennent les confusions.

Finalement, qu'est-ce que la problématique ? Elle réside dans l'effort de construction, d'agitation d'idées, de pensées, de théories sur « ce qui fait problème » dans un sujet. Elle concerne un problème, c'est-à-dire un objet de préoccupation identifié, passé au crible des questions, des objectifs, des hypothèses de recherche, des indicateurs des variables en jeu, objet autour duquel s'articulent des lignes d'analyse rendant compte de la spécificité du sujet et permettant de le traiter correctement. Michel Beaud (1999 : 32) écrit : *« La problématique, c'est l'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi »*. Jacques Chevrier (op. cit. : 49) n'apporte-t-il pas un enrichissement éclairant en précisant que la problématique prend soin de définir un problème auquel la recherche s'attaque et fournit les éléments nécessaires pour justifier la recherche ? Il écrit : *« En cela, elle constitue essentiellement un texte argumentatif présentant le thème de recherche, un problème spécifique se*

rattachant à *une question générale, et les informations nécessaires pour soutenir l'argumentation servant* à *justifier la recherche elle-même ».* Il souligne avec Gauthier que l'examen de *« l'ensemble des éléments formant problème »* doit engendrer chez le chercheur une insatisfaction, un malaise causé par l'écart entre ce qu'on sait et ce qu'on devrait savoir, doit conduire à un étonnement, à un questionnement qui motive justement la recherche et stimule le chercheur.

A la vérité, une problématique exprime et explicite les préoccupations en termes de vide à combler, de manque à gagner par rapport à la connaissance et aux enjeux mis en jeu par l'étude d'un sujet.

Présenter la problématique d'une recherche, c'est réellement répondre à la question : en quoi a-t-on besoin d'effectuer cette recherche et de connaître ses résultats ? En fait, il s'agit de fournir des éléments pour justifier la recherche en définissant le problème auquel on s'attaque, en disant où réside et en quoi consiste le problème. La problématique est donc un *texte argumentatif élaboré* qui comprend plusieurs points. Les chercheurs, surtout débutants, ont intérêt à les présenter clairement l'un après l'autre, comme cela va être exposé.

1. Justifications du choix du sujet

1.1. Motivation et intérêt pour le sujet

Comme dans toute bonne introduction de dissertation classique, il faut amener le sujet, l'introduire, c'est-à-dire indiquer d'où il sort ou d'où on le sort, comment on en est venu à le choisir parmi tant d'autres du domaine de recherche.

Le chercheur évoque les motivations qui ont suscité son intérêt pour ce sujet. C'est important. Car une recherche entreprise sans motivation peut devenir pénible et être vouée à la stagnation. Par cette étude, le chercheur peut viser au fond à se rendre plus compétent, plus efficace et utile dans sa profession, à mieux comprendre une situation où il est impliqué. Mais il devra passer de « son » intérêt pour ce sujet à l'intérêt « du » sujet, à l'intérêt objectif de ce sujet, par rapport à la science et aux retombées sociales.

1.2. Pertinence scientifique du sujet

Le chercheur exprime la pertinence scientifique du sujet, sa portée scientifique, en indiquant en quoi ce sujet s'inscrit dans les préoccupations scientifiques d'autres chercheurs ou simplement a fait l'objet de travaux, de thèses ou de mémoires de devanciers. Cela revient à souligner l'intérêt des chercheurs pour ce thème (nombre de publications, de livres, d'articles, de

conférences...). Sans commencer ici la revue de la littérature, il a recours simplement à quelques auteurs et ouvrages concurrents ou appartenant au même univers de référence : il en souligne les approches et les apports ; il situe son étude par rapport à eux, en indique la spécificité et sa contribution particulière à l'avancement des connaissances, surtout sous l'angle qu'il l'aborde.

1.3. Pertinence sociale et enjeux du sujet

La pertinence sociale, politique ou autre d'une recherche s'établit en montrant en quoi elle apporte réponse aux préoccupations des décideurs sociaux (directeurs), des hommes politiques, des praticiens (parents, enseignants, communicateurs, consommateurs etc.). La question de la pertinence sociale intervient lorsque le chercheur justifie le choix qu'il fait d'un sujet, lorsqu'il décide d'aborder ou non tel sujet, de l'aborder sous tel angle ou de telle façon plutôt que de telle autre, pour indiquer son importance par exemple du point de vue de la collectivité ou de la vie de la société. Autrement dit, le chercheur peut exprimer une conscience claire des conséquences sociales ou de l'utilité pratique que sa recherche peut avoir, au moment où il choisit son sujet ; il en justifie ainsi la pertinence sociale. Il n'a pas à évoquer les retombées sociales de son étude au moment où il en formule les objectifs ; ceux-ci doivent rester des objectifs exclusifs de recherche. A ce niveau précis, il dit ce qu'on (la société, par exemple) gagne sur le plan pratique à voir se réaliser cette recherche.

Le chercheur peut évoquer aussi l'enjeu de son travail, ce qui est en jeu. Il peut par exemple relever, comme Kouakou Oi Kouakou Benoît[1] dans sa thèse sur la réussite paradoxale, que sa recherche est par elle-même un procès et un défi qui apportent un démenti à la fatalité qui conduirait inexorablement les élèves de conditions mauvaises à des résultats scolaires mauvais. Elle lève l'ambigüité. L'auteur indique clairement que dans sa thèse il y a la préoccupation de ne pas séparer le travail savant (académique) de l'inquiétude citoyenne (le souci de réussir coûte que coûte dans la vie grâce à l'école), d'ouvrir l'horizon des possibles aux « damnés de la terre » en clarifiant et en faisant prospérer l'idée qu'on peut toujours faire davantage ou mieux que ce qu'impose de fait une situation ou une condition.

C'est l'enjeu à la fois intellectuel et social sous-jacent à ce travail de sociologie de l'éducation. Son enjeu politique est de faire comprendre que l'avenir au XXI^{e} siècle est celui d'une « société des égaux » se fondant sur une « égalité-relation » selon les termes de Pierre Rosanvallon (2011) et menant à un approfondissement sociétal de l'idéal démocratique.

2. Le problème de recherche

Le chercheur identifie clairement un problème, le désigne, puis le formule, dit en quoi il consiste, et cela dans un énoncé sans questions puisqu'il est prévu un espace pour la formulation des questions, juste après le problème.

2.1. Choisir un problème de recherche. Qu'est-ce qu'un problème de recherche ?

Toute recherche a pour point de départ une situation considérée comme problématique, c'est-à-dire cause d'un malaise, d'une insatisfaction, voire d'une irritation et qui exige par conséquent explication et élucidation. Un problème de recherche « attend » qu'une solution lui soit trouvée, qu'une modification ou qu'une amélioration lui soit apportée. Le chercheur doit s'interroger sur une situation qui « défie » sa compréhension d'un phénomène et résoudre un problème.

Sa préoccupation première est donc de montrer clairement qu'il y a « problème en la demeure », d'indiquer en quoi consiste ce problème, quelle est sa nature. Il s'agit donc de présenter la situation, avec les faits qui s'y attachent, et de dire ce qui fait problème.

Une recherche vise à élucider un « problème », à identifier « ce qui pose problème » par rapport à un sujet retenu. Un problème est une question à résoudre, une difficulté théorique ou pratique dont la solution n'est pas encore trouvée, dont la solution n'est pas évidente, certaine. Et cela est source de malaise. Ce malaise vient justement de ce qu'on n'arrive pas à cerner et à maîtriser d'emblée cette solution : il impose qu'une investigation soit menée pour élucider le problème dont on attend une meilleure compréhension.

C'est au chercheur qu'il appartient de faire « apparaître » ce problème, de le révéler, de le formuler clairement par rapport à un champ cognitif donné, de le rendre accessible et saisissable, visible.

2.2. Formuler un problème de recherche

Formuler le problème, c'est exprimer en termes sans équivoque, dans *un énoncé non interrogatif*, la situation qui exige qu'une recherche soit menée pour que la lumière soit apportée aux brouillards des interrogations. C'est montrer à l'aide d'une argumentation que l'exploration empirique du problème est nécessaire, pertinente, et qu'elle peut contribuer à l'avancement des connaissances.

En d'autres termes, le chercheur doit se concentrer sur la situation pour

découvrir ce qui constitue le problème, ce qui est à l'origine du problème (sur les personnes, les milieux, les politiques, l'environnement... impliqués). Le chercheur peut ici introduire la perspective de sa discipline et expliquer en quoi elle est susceptible d'aborder et de résoudre le problème en question.

Evoquons quelques situations qui peuvent être à l'origine de problème de recherche, autant dire quelques exemples de problème.

– Le problème peut résider dans *l'absence totale* ou *partielle de connaissances* concernant un domaine précis ou concernant un élément de réponse à une question générale (par exemple l'attitude des élèves à l'égard de leurs études dans la question générale de l'abandon scolaire). Il peut s'agir d'un aspect curieusement négligé, omis ou ignoré d'un thème global et on veut connaître les facteurs qui déterminent, influencent ou maintiennent le problème. Il peut s'agir d'évènements habituels ou de pratiques courantes sur lesquels on n'a pas d'informations systématiques ou de connaissances assurées.

– On peut aussi faire état de situation concernant des *phénomènes curieux ou étonnants.* Il peut s'agir par exemple de changements introduits dans le fonctionnement habituel d'une institution, d'un groupe de personnes (changements de programmes, innovation technologique, suppression d'un poste, remplacement soudain d'un enseignant). Il peut s'agir d'évènements insolites ou d'événements problématiques récurrents ou de pratiques qui s'établissent difficilement ou échouent ou au contraire qui réussissent ; et on veut savoir pourquoi, en connaître « le secret ».

– Le problème peut concerner *une lacune* ou *des contradictions repérées* dans les travaux antérieurs portant sur un même sujet. Il peut s'agir d'une incertitude dans les conclusions d'une recherche à cause de problèmes d'ordre méthodologique, ou d'une absence de vérification d'une interprétation, d'un modèle ou d'une théorie.

– Le problème peut surgir à la lumière, au *croisement de plusieurs constats*, généralement de deux, un premier, général, et un second, plus spécifique. Le premier concerne par exemple le champ qui intéresse la recherche et décrit la situation générale ordinaire (ou admise). Le second marque une particularité que l'on observe dans ce champ général, et qui suscite des questions. Il peut s'agir du caractère exceptionnel d'une situation (constat particulier) par rapport à une situation générale (constat général).

En tout état de cause, le chercheur est conduit à analyser la situation à l'origine du problème. Il devra s'interroger sur les manifestations observables (à travers des personnes, des objets, des faits, des écrits, etc.) qui laissent supposer

qu'il y a un problème à résoudre. Par exemple, il doit être capable de formuler un problème précis que lui suggèrent les manifestations du chômage chez les individus, au plan financier par la privation de la consommation courante, des loisirs et de l'épanouissement personnel, et au plan de la dépendance, de l'insécurité, du découragement, etc.

2.3. Exemples de problème de recherche

1er sujet : « La justice dans le processus de paix et de réconciliation : le cas de la Sierra Leone ».

Aujourd'hui, dans les sociétés sortant de périodes de conflits armés, le pardon et la réconciliation en vue de la paix sont des maîtres-mots et des leitmotive. Et on se fait à l'idée que le processus de réconciliation commence par des mesures d'amnistie. En effet, l'amnistie pour les violations des droits de l'homme commises à l'occasion des conflits armés semble, à première vue, une mesure d'apaisement et un facteur de retourà la paix.

L'histoire récente révèle que l'amnistie a souvent été la porte ouverte à d'autres violations des droits humains. Et alors il y a comme un besoin de justice qui se manifeste. On sent et ressent qu'il ne peut y avoir de paix véritable sans justice. Aussi, a-t-on vu dans les pays en situation de post-conflit la mise en place de différents modes de règlement et de répression des crimes. L'ONG internationale « No peace without justice » intervenant dans le domaine de la protection et de la promotion des droits de l'homme, de la démocratie, est là qui affirme hautement que la paix après un conflit ne peut se faire sans qu'on s'assure que la justice sera rendue pour les crimes de guerres. Il s'agit de mettre fin à l'impunité et d'individualiser les responsabilités.

En Sierra Leone, le gouvernement et la communauté internationale ont fait le choix d'un système mixte de justice transitionnelle avec l'existence parallèle d'une Commission Vérité et Réconciliation et d'un tribunal international, le Tribunal Spécial pour la Sierra Leone.

Cette forme de justice post-conflit existe et fonctionne depuis plus de deux ans. On est sans aucun début de bilan de cette expérience, du moins à notre connaissance. On ne sait pas de manière vérifiable ses difficultés, ses obstacles, ses problèmes, ni ses éléments de facilitation, ses avancées. On n'a pas étudié les rapports entre ces deux instances de cette justice pour prendre

la mesure de leur coopération ou de leur concurrence.

L'objet de cette étude est la question de cette justice transitionnelle mixte instaurée à Sierra Leone. Le problème réside à la fois dans le caractère novateur de cette justice, dans son irruption dans une société meurtrie par le conflit armé, avec tout ce que cette justice comporte d'inhabituel et d'insolite comme changement, comme pesanteurs et contraintes ; et dans l'absence quasi totale de connaissances assurées de ses mécanismes de fonctionnement, de ses résultats et de son impact sur les citoyens et sur les criminels justiciables de son ressort.

Cette préoccupation conduit inévitablement à un certain nombre d'interrogations.

2e sujet : « La réussite paradoxale à l'école »

La réussite scolaire dépend pour beaucoup – selon plusieurs théoriciens de la sociologie de l'éducation – d'un certain nombre de conditions aussi bien matérielles, économiques que socioculturelles.

Par exemple dans un milieu pauvre, le contexte familial est d'autant peu favorable aux apprentissages et acquisitions des enfants que les parents sont eux-mêmes analphabètes, ploient sous le poids des besoins et que les enfants manquent de temps, d'espace et de calme pour faire les devoirs et apprendre leurs leçons. Dès lors qu'on est en présence d'une situation de handicap social, culturel, c'est-à-dire d'une situation rendant difficile la marche normale des études, comme c'est le cas des situations de manque, de précarité ou de grande pauvreté et de leur corollaire au plan familial, psychologique, on s'attend régulièrement à un résultat défavorable, à l'échec scolaire programmé.

Mais force est de constater que certains élèves qui triment, connaissent la misère, le dénuement, vivent effectivement, en situation de grande pauvreté matérielle, d'expédients, de débrouillardises, de bricolages, sans parents ni tuteurs pour les héberger, les protéger, déjouent – comme miraculeusement – les pronostics en leur défaveur. Ils réussissent et ont parfois de meilleurs résultats que certains de leurs camarades qui vivent dans des conditions plutôt enviables. Des élèves qui se confinent ou s'entassent à plusieurs dans des bâtisses vétustes, insalubres, à l'abandon, car n'ayant personne pour les

accueillir s'en sortent dans les études malgré tout et obtiennent de bonnes moyennes pour passer en classe supérieur et se font classer au tableau d'honneur.

L'objet de cette étude est bien cette réussite paradoxale. Le problème réside dans le caractère surprenant du succès de ces élèves, des disqualifiés sociaux. Il faut examiner de près le contexte d'accueil scolaire et tout ce qu'ils mettent en œuvre pour réussir coûte que coûte là où beaucoup de leurs pairs échouent, comme naturellement, eu égard aux conditions qui sont les leurs.

Des questions surgissent immédiatement à l'esprit.

3. La question cruciale de recherche et ses éléments

3.1. La formulation des questions

Le problème de recherche étant identifié et formulé dans la forme d'énoncé affirmatif, il s'agit maintenant de procéder à un retournement (conversion) du problème sous forme *d'énoncé interrogatif.* Il s'agit de soulever et de poser explicitement la question cruciale qui correspond au cœur du problème et les questions nécessaires qui la complètent et la clarifient, et expriment intégralement, avec elle, les différents aspects du problème.

Poser des questions, c'est agiter le problème identifié sous ses différents angles ou dimensions. C'est encore une façon de l'expliciter, de mieux le comprendre pour mieux l'appréhender. Poser des questions, pour le chercheur, c'est aussi clarifier ses centres d'intérêt, et ce faisant, préciser de quelle façon il choisit d'aborder le problème à l'étude. Les questions suggèrent par elles-mêmes l'investigation empirique à faire, car c'est à ces questions que la recherche doit apporter les réponses attendues.

Sans question, il n'y a pas de recherche, il n'y a pas de bon mémoire, de bonne thèse. Les travaux de recherche doivent être « armés », à la fois guidés et animés par des questions. *Celles-ci sont suscitées, provoquées, imposées par le problème de recherche ; elles découlent du problème.*

Elles ne sont nullement des questions spontanées, générales. D'ailleurs, à en croire Lawrence Olivier et *al.* (2005 : 27), les questions spontanées renferment des dangers qui peuvent devenir des obstacles à la connaissance, dont *« celui de faire de la question de départ* (...) *l'objet même de la recherche ».* Si elles justifient le désir d'entreprendre une recherche, *« … elles sont davantage des*

interrogations révélant l'intérêt d'un chercheur pour un sujet que de véritables questions de recherche ». Les questions de recherche explicitent et approfondissent le sujet et précisément le problème à l'étude. L'objet même de la recherche, c'est le problème identifié qui subit un questionnement élaboré et dont l'étude est susceptible de contribuer à l'avancement des connaissances.

Bref, la question doit être cruciale, essentielle par rapport au problème de recherche, et donc par rapport au sujet. Michel Beaud précise : « Elle ne doit pas être à côté du sujet, ou décalée, désaxée par rapport à lui » (op. cit. : 35). Par exemple, dans le sujet « La représentation de l'adversaire politique dans la presse ivoirienne », la question cruciale ne peut être : « Quel est le mode de figuration de l'adversaire politique dans la presse ivoirienne ? ». C'est un aspect seulement du sujet choisi, et ce peut être un autre sujet. La question cruciale peut être : « A quoi ou à quelle fin obéit la construction sociale de l'image de l'adversaire politique dans la presse ivoirienne ? ». Cette question approfondit et précise le sujet à l'étude. Elle lui apporte une dynamique avec l'expression « A quoi ou à quelle fin » reliée à l'expression « la construction sociale de l'image ». Cette question essentielle peut être développée, explicitée, complétée par les questions suivantes :

« Comment est dépeint et présenté l'adversaire politique ? Sous quel angle ? Quels sont les traits saillants les plus montrés et de quelle manière ? Sur quoi se fonde la construction de son image ? Et bien plus, pourquoi la focalisation sur des images de l'adversaire par rapport à des différences, à des positions, et jamais par rapport à des traits d'union, par rapport à des intérêts communs en jeu lorsqu'on fait des comparaisons avec les autres acteurs politiques ? ». Il ne s'agit point de questions secondaires, subsidiaires, qu'on peut secondairement poser à l'occasion, si l'on veut, et qu'on sépare visuellement et visiblement d'une question principale.

3.2. Exemples de questions de recherche

1er sujet : La justice dans le processus de paix et de réconciliation : le cas de la Sierra-Leone

Qu'en est-il de cette justice transitionnelle mixte instaurée en Sierra Leone ? Répond-elle et correspondant-elle précisément aux attentes et espérances ? Parvient-elle à résoudre le problème pour lequel elle a vu le jour ? Quelles sont les difficultés, les obstacles, les freins sur la route mais

aussi les avancées qui ouvrent des perspectives ? La création de deux instances pour cette justice est-elle une chance ou plutôt un point d'achoppement ? Et comment les Sierra Léonais vivent ils cette justice ? Qu'en font-ils ? Et qu'est-ce que cette justice fait d'eux ?

2ème sujet : La réussite paradoxale à l'école

D'où vient-il que des enfants en situation précaire, de grande pauvreté matérielle difficile, qui ne devaient pas en principe réussir réussissent et parfois parviennent à un niveau de performance auquel on ne s'attend pas normalement ? Comment ces élèves se battent-ils avec la vie et l'école pour s'en sortirent ? Quelles stratégies particulières mettent-ils en œuvre ? Les bons résultats à l'école les stimulent-ils au point de faire passer en arrière-plan le quotidien des épreuves matérielles avec ses incidences sur le plan psychologique et autres. Bref, comment s'explique leur réussite ?

4. Les objectifs de recherche

Il s'agit de déclarations affirmatives qui expliquent ce que le chercheur vise, cherche à atteindre. Les objectifs expriment l'intention générale du chercheur ou le but de la recherche et spécifient les opérations ou actes que le chercheur devra poser pour atteindre les résultats escomptés.

4.1. L'objectif général

L'objectif général indique le but recherché, l'intention globale visée par la recherche. C'est un objectif de recherche. Il ne porte pas sur la pertinence sociale, sur les conséquences sociales (améliorer telle situation par exemple).

4.2. Les objectifs opérationnels

Les objectifs opérationnels précisent l'objectif général en insistant sur les points ou les aspects du problème étudié à observer et les opérations à mener par le chercheur pour atteindre l'objectif général formulé.

N.B. **:** Objectif général et objectifs opérationnels se formulent avec des verbes d'action pouvant conduire à des observations. Ce sont des verbes comme :

étudier, décrire, observer, énumérer, définir, vérifier, identifier, construire, mesurer, évaluer, analyser, comparer. La définition des objectifs permet de conduire la recherche à bon port et de vérifier que toutes les opérations nécessaires ont été menées et que la recherche achevée correspond au dessein initial. Les objectifs doivent d'ailleurs correspondre au problème de recherche et concerner les résultats attendus, et avoir un rapport avec les hypothèses. **Cela ne signifie pas qu'il faille rédiger autant d'objectifs qu'il y a de questions et autant d'hypothèses**.

4.3. Exemple d'objectifs de recherche

Sujet : La réussite paradoxale à l'école

Objectif général

Etudier la question de la réussite scolaire dans des situations de grande pauvreté matérielle, donc la réussite paradoxale d'élèves qui ne devraient pas en principe réussir.

Objectifs opérationnels

– *Vérifier la réussite de ces élèves en examinant les notes et les classements dans les livrets ou les bulletins scolaires ;*
– *Décrire leurs conditions matérielles de vie et d'étude ;*
– *Identifier les éléments de motivation et de stimulation à la base de leur réussite ;*
– *Analyser les moyens qu'ils utilisent, c'est-à-dire les stratégies qu'ils mettent en jeu pour contourner ou affronter les situations difficiles et réussir ;*
– *Etudier l'effet de leur performance et du sens qu'ils donnent à l'école sur les enseignants et conséquemment sur leurs résultats scolaires.*

5. La thèse et les hypothèses

5.1. La position de thèse

Une thèse est une proposition, un énoncé théorique particulier relatif au problème à l'étude identifié et qu'on s'engage à défendre par des arguments. On

parle de position de thèse pour affirmer que ce qu'on soutient est posé d'office comme vrai ou en tous cas vérifiable. Et tout le travail de recherche consiste à le démontrer.

La position de thèse doit être claire dans sa formulation et orienter rapidement le lecteur sur la pensée centrale défendue à l'effet de convaincre qu'on a des arguments solides pour soutenir ce qu'on prétend et défend.

Position de thèse du sujet : La réussite paradoxale à l'école

L'appartenance à un milieu défavorisé ou défavorable ne renvoie pas de facto, comme inexorablement, à l'échec, tout comme l'appartenance à un milieu aisé n'est pas la garantie immanquable de réussite scolaire.

Pris en effet par le « métier d'élève » et dans le jeu scolaire, certains élèves ont un rapport au savoir, aux enseignants, un sens du vécu scolaire qui les conduisent à s'adonner aux activités scolaires avec une détermination qui fait passer l'épreuve de l'existence matérielle difficile au second plan. En d'autres termes, leur réussite est peut-être avant tout le triple fruit, des résultats qu'ils obtiennent en classe (qui les valorisent et les surdéterminent), des stratégies de travail et de survie qu'ils bâtissent avec acharnement et du contexte scolaire qui les accueille favorablement et les valorise.

Ainsi, la thèse défendue ici est que l'école, lieu de valorisation par la réussite mesurée à l'échelle des performances attestées par les résultats obtenus, offre à des élèves, même en situation défavorable sur le plan matérielle, peut-être en déréliction parce que privés de tout soutien, l'opportunité de travailler, de réussir, de se valoriser et donc de s'accomplir pour échapper à leur destin social.

C'est soutenir que la réussite scolaire dépend peut-être moins des seules conditions sociales et économiques qu'en premier lieu du rapport au savoir, aux enseignants, de la manière de vivre l'école et à l'école.

5.2. Les hypothèses

L'identification et la formulation de problème de recherche explicité par des questions précises conduisent à faire des supputations, des propositions, des réponses anticipées aux questions. C'est le sens des hypothèses. Elles découlent logiquement du problème et des questions et même des objectifs de recherche.

Bien entendu la recherche documentaire et la revue de la littérature peuvent amener à les formuler, à les reformuler, à les réorienter, à les enrichir. Cela ne signifie pas qu'il faille subordonner nécessairement la formulation d'une hypothèse à la rédaction préalable de la revue de la littérature.

5.2.1. Définition et éléments à prendre en considération

L'hypothèse est un *énoncé affirmatif écrit au présent de l'indicatif*, déclarant formellement une relation anticipée et plausible entre des phénomènes observés ou imaginés. C'est une supposition ou une prédiction fondée sur la logique de la problématique et des objectifs de recherche définis. C'est la réponse anticipée à la question de recherche posée.

L'hypothèse de recherche établit une relation qu'il faudra vérifier en la soumettant ou en la comparant aux faits. C'est une relation supposée entre les concepts ou précisément entre les attributs des concepts qui représentent les phénomènes observés et servent à les décrire. L'hypothèse demande à être confirmée ou à être infirmée par l'épreuve de la confrontation aux faits.

Quels sont les facteurs à prendre en considération dans la formulation des hypothèses ?

– L'énoncé de relations

Les hypothèses *s'énoncent au présent sous forme affirmative* (jamais sous forme de question) et sous une forme permettant la vérification empirique. Elle décrit la relation supposée exister entre deux variables, deux phénomènes, deux concepts ou plus. La relation décrite dans une hypothèse peut être causale (de cause à effet ; par exemple : « ceci explique cela », « ceci a une incidence sur cela », « ceci est la cause de cela ») ou d'association (par exemple : « ceci a un lien avec cela », « ceci est en relation avec cela »). Dans la plupart des hypothèses, on considère deux principaux types de concepts : les causes (ou facteurs) qui ont des effets (ou des conséquences). Les causes sont aussi nommés *variables indépendantes* tandis que les effets prennent le nom de *variables dépendantes.* Dans une relation entre deux variables d'une hypothèse, la variable à expliquer, c'est la variable dépendante et le facteur explicatif, c'est la variable indépendante. Par exemple dans l'hypothèse qu'il y a une relation entre l'opinion sur la culture (la culture, c'est une ouverture sur les autres) et le niveau d'études, la variable à expliquer (variable dépendante) est l'opinion sur la culture, et le facteur explicatif (variable indépendante), c'est le niveau d'études.

– Le sens de la relation

Les termes comme « plus que », « moins que », « plus grand que », « différent de », « relié à », « positif », « négatif », etc., indiquent le sens de la relation.

– La vérifiabilité.

Il ne sert à rien de poser une hypothèse sur le sexe des anges. Une hypothèse n'en est une que parce qu'elle peut être vérifiée, c'est-à-dire qu'elle contient des variables observables, mesurables dans la réalité. Vérifiable, une hypothèse l'est si l'on peut procéder à des observations empiriques pour voir si elle est vraie ou fausse. Depuis les travaux de Karl Popper, on parle d'hypothèse *falsifiable* pour insinuer qu'elle peut être soumise à des tests empiriques qui pourraient la corroborer ou la réfuter sans que jamais on soit certain de la vérifier.

– La plausibilité

L'hypothèse doit être plausible, c'est-à-dire pertinente par rapport au phénomène à l'étude ; elle doit avoir un rapport assez étroit avec le phénomène qu'elle prétend expliquer. Cette pertinence est démontrée par la connaissance que le chercheur a du domaine d'étude. Il peut, par exemple, plus facilement penser que, chez les jeunes, les fumeurs sont plus enclins que les non-fumeurs à essayer les drogues douces par effet d'engagement.

– La précision

La formulation de l'hypothèse doit éviter toute ambiguïté et toute confusion dans les concepts ou termes-clés utilisés par rapport à la relation postulée. Les termes doivent être suffisamment clairs pour présenter le plus adéquatement possible les phénomènes ou leurs caractéristiques. La relation entre les phénomènes doit être exprimée en des expressions spécifiques qui n'offrent aucune ambigüité.

– La généralité

Elle concerne le pouvoir d'explication de l'hypothèse, qui va au-delà du cas particulier.

– Une hypothèse doit être communicable

Elle doit être comprise d'une seule et même façon par tous les chercheurs. Cela implique que le chercheur sache lui-même ce qu'il veut révéler ou démontrer

5.2.2. Différents types d'hypothèses

Loubet Del Bayle (1986) désigne les hypothèses en termes d'*hypothèse-interaction* (qui sous-tend une relation entre concepts ou phénomènes) et d'*hypothèse-uniformité* (qui porte sur un seul concept ou un seul phénomène observé). Maurice Angers (1992 : 104-105) distingue, en fonction du nombre de variables contenues dans les hypothèses, les hypothèses « univariées », « bivariées » et « multivariées ». Ainsi, « La criminalité augmente à Abidjan » est une hypothèse univariée puisqu'elle ne contient qu'une seule variable ; « La prolifération des armes à Abidjan accroît la criminalité » est une hypothèse bivariée puisqu'elle compte deux variables (prolifération des armes, criminalité) ; « La possession d'armes et le désœuvrement favorisent la violence) est une hypothèse multivariée car elle comprend plusieurs variables (possession d'armes, désœuvrement, niveau de violence)

Dans le domaine de la communication surtout, des auteurs comme Luc Bonneville *et al.* (op. cit. : 71-72) sont sensibles à deux types d'hypothèses en recherche quantitative : celles qui énoncent des différences entre des événements ou des faits et celles qui énoncent des liens de concomitance entre des événements ou des faits. En plus de la distinction par rapport au contenu (différence ou lien de concomitance), l'hypothèse varie également en fonction du degré de précision.

Ainsi, un chercheur peut formuler l'hypothèse suivante : « Il existe une différence entre les hommes et les femmes quant à la communication au moyen des expressions faciales ». Voulant préciser davantage son hypothèse à propos de la nature de cette différence, il la reformule de la façon suivante : « Les femmes utilisent davantage les expressions faciales pour communiquer que les hommes ». De la même manière, une hypothèse énonçant des liens de concomitance pourrait se traduire ainsi : « Il existe un lien entre l'âge et le degré d'ouverture personnelle ». Si le chercheur veut préciser davantage son hypothèse au sujet de la nature de ce lien, il écrira : « Plus l'âge augmente, plus le degré d'ouverture personnelle augmente ».

Les deux reformulations fournissent un degré de précision relatif à la nature de la différence et au lien de concomitance.

On en déduit qu'un type d'hypothèse énoncée avec un degré de précision oriente mieux le type de test à utiliser pour mettre à l'épreuve cette même hypothèse.

C'est pourquoi, pour les thèses et les mémoires, on parle de plus en plus en

termes d'*hypothèse générale* et d'*hypothèses opérationnelles* en lieu et place d'« hypothèse principale » et d'« hypothèses secondaires » ou « subsidiaires », d'« hypothèse générale » et d'« hypothèses spécifiques ». Il y a là une volonté de rendre opérationnelles les hypothèses, donc de disposer d'hypothèses qui permettent de savoir les opérations concrètes à mener afin de procéder à la vérification empirique.

L'hypothèse générale traduit le sens et la portée de la recherche en affirmant la proposition globale de relations entre variables à vérifier à l'épreuve des faits. Les hypothèses opérationnelles sont des déclinaisons, des décompositions de l'hypothèse générale en des termes plus clairs par rapport aux opérations de vérification empirique à faire. Bien plus, elles gagnent à afficher si possible la direction attendue de la relation entre les variables, en prédisant non seulement l'existence de la relation mais aussi sa nature. Exemples : « Il y a une corrélation positive entre l'utilisation de l'Internet et une augmentation de la capacité de s'approprier le savoir » ; « Plus l'estime de soi est élevé chez des adolescents, moins ils font usage de la drogue ».

Dans tous les cas, les énoncés déclaratifs de relation entre phénomènes sont rédigés avec des verbes permettant l'observation, traduisant bien le sens des propositions ou présomptions, identifiant clairement les variables en jeu dans l'hypothèse. Et l'opérationnalisation des concepts à l'étude fait obtenir des indicateurs de variables afin de « mesurer » la réalité.

5.2.3. Comment se construit une hypothèse ?

Construire une hypothèse n'est pas seulement imaginer une relation entre deux termes clefs, deux variables isolées, c'est peut-être davantage expliciter la logique des relations qui unissent les concepts déjà évoqués dans la problématique et précisément dans les hypothèses.

Une hypothèse se présente comme l'anticipation d'une relation qui doit être vérifiée. Elle peut prendre deux formes. Dans une première forme, elle peut être l'anticipation d'une relation entre un phénomène et un concept capable d'en rendre compte. Ainsi avec la problématique posée à partir du concept d'acteur social, Touraine *(Lutte étudiante*, 1978) déduit, suppose une relation entre le phénomène d'agitation étudiante et le concept de mouvement social. Dans une deuxième forme, l'hypothèse se présente comme l'anticipation entre deux concepts, entre deux types de phénomènes : ainsi l'hypothèse formulée par Durkheim selon laquelle le taux suicide dépend du degré de cohésion de la société.

Dans ces deux formes, l'hypothèse est en réalité une réponse provisoire à la

question cruciale de la recherche. Pour connaître la valeur de cette réponse, il est indispensable de la confronter à des données d'observation (ou d'expérimentation, plus rarement en sciences humaines et sociales).

Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy (op. cit : 129) écrivent : « Dans sa formulation, l'hypothèse doit être exprimée sous forme observable. Cela signifie qu'elle doit nous indiquer directement ou indirectement le type d'observations à rassembler ainsi que les relations à constater entre ces observations afin de vérifier dans quelle mesure cette hypothèse est confirmée par les faits. Cette phase de confirmation de l'hypothèse et de données d'observation se nomme *la vérification empirique* ». Autrement dit, une opérationnalisation du cadre théorique est nécessaire pour que le chercheur puisse préparer ses conjectures à soumettre à des tests empiriques. Pour procéder à ces tests, le chercheur aura traduit l'hypothèse de recherche en données observables, concrètes qui permettent de se rendre compte que les phénomènes se comportent comme l'hypothèse le prédit. L'opérationnalisation conduit à l'identification des éléments de la réalité grâce auxquels il est possible de répondre à une question posée. Maurice Angers (op. cit : 102) peut donc écrire que l'opérationnalisation des conjectures théoriques « désigne le processus de concrétisation de ce que l'on veut étudier scientifiquement ». Ainsi, si l'on fait l'hypothèse que « Dans le contexte de la Côte d'Ivoire post-crise électorale, la violence dans la presse en favorise la consommation », il faut traduire les concepts et variables « contexte de la Côte d'Ivoire post-crise électorale », « violence dans la presse », « la consommation » en données observables, concrètes et précises. Sinon, on ne sera jamais en mesure d'aller voir si la réalité se conforme aux conjectures théoriques.

Avec la démarche hypothético-déductive on construit des hypothèses à partir des concepts de toute l'élaboration théorique. La démarche inductive produit des hypothèses empiriques, directement à la suite de l'observation de la réalité. Elle précède l'élaboration conceptuelle qui pourra par la suite être comparée à la réalité au moyen des hypothèses formulées.

5.2.4. Comment vérifier une hypothèse ?

Pour vérifier une hypothèse, l'attitude de départ doit être celle de l'infirmer. Une telle attitude renforce le doute, caractéristique de toute démarche scientifique, et réduit le risque d'interpréter les faits pour les orienter à tout prix dans le sens de ce qu'on attendait, dans le sens de l'hypothèse, et ce, au détriment de leur signification. L'hypothèse n'est confirmée que dans la mesure où aucune des données recueillies ne l'invalide. L'hypothèse ne saurait être

confirmée uniquement sur la base de quelques données alignées habilement comme la preuve d'existence de la relation postulée. Tester une hypothèse, c'est simplement pouvoir l'infirmer (ne pas être à mesure de constater, après analyses des données, la relation postulée) ou la confirmer (retrouver dans la réalité le lien postulé en hypothèse). Le processus de vérification n'est donc pas forcément la démarche exigeante de falsification des hypothèses telle qu'elle a été développée par Karl Popper.

Valider une hypothèse, ce n'est pas demander aux sujets enquêtés s'ils adhèrent à l'idée émise. Par exemple, poser cette question : « Pensez-vous qu'il y a un lien entre la croyance à l'horoscope et la pratique religieuse ? », n'est en aucune façon un moyen de confirmer la relation. L'idée suggérée par la question permettra simplement d'avoir comme renseignement la représentation que les répondants se font de l'association.

5.2.5. Exemples et contre-exemples d'hypothèses

5.2.5.1. Exemple d'hypothèses vérifiables

À propos de la réussite paradoxale à l'école

Hypothèse générale

Chez les élèves de condition pauvre, le rapport au savoir et aux enseignants, le sens donné au travail surdéterminent et conditionnent davantage le « métier d'élève » et provoquent la réussite scolaire, lesquels rétroagissent en boucle sur leur rapport au savoir et aux enseignants et sur le sens donné au travail.

Hypothèses opérationnelles

– *L'« amour » élevé pour l'école chez ces élèves détermine leur adhésion active à l'école et à ses activités, laquelle explique l'attitude des enseignants à leur égard et conséquemment les résultats scolaire,*
– *Plus que les élèves de condition favorable, les élèves pauvres s'impliquent et s'investissent d'autant dans le « métier d'élève » et s'approprient le savoir qu'ils donnent sens au travail scolaire,*
– *Ces élèves de condition défavorable, valorisés par le contexte scolaire d'accueil qui reconnait leurs performances, s'adonnent davantage au travail et au « métier d'élève » dont il espère un bon avenir professionnel.*

5.2.5.2. Contre-exemples d'hypothèses (non vérifiables)

Une hypothèse rend possible la vérification empirique en affirmant une relation entre une variable indépendante et une variable dépendante qui en résulte. Ces contre-exemples, inspirés de Nicole Berthier (2014 : 52 et 58-59), qui suivent font prendre conscience des difficultés et de la nécessité d'écrire des hypothèses vérifiables.

Ainsi des formulations comme « Les Ivoiriens sont heureux », « Les femmes devraient exercer une profession » ou « Les capitalistes exploitent les travailleurs » sont des jugements personnels et non de vraies hypothèses. Il est par exemple difficile de faire une évaluation dans l'absolu de ce qu'est « être heureux » ; cela dépend du jugement de chacun. L'énoncé avec l'auxiliaire modal « devrait » correspond plus ou moins à un souhait ; la recherche ne peut le soumettre à vérification. Une hypothèse n'est pas non plus un jugement de valeur. Exemple : « Les enfants des meilleures mères de familles travaillent le mieux à l'école ». Que signifie « meilleure mère » ? Sous quel rapport ?

Par ailleurs, dans une enquête par questionnaire menée selon un plan transversal, l'hypothèse suivante « II y a une montée du nationalisme dans la société actuelle » n'est pas acceptable, si l'on veut être rigoureux ; car elle est tout compte fait non vérifiable empiriquement. En effet, cette hypothèse fait état d'une évolution dans le temps. Il faudrait alors disposer de plusieurs enquêtes avec les mêmes questions posées à différents moments pour étudier l'évolution. De même, si l'on demande aux répondants, dans une enquête transversale, s'ils ont l'impression que la participation politique augmente dans la société actuelle, leur sentiment ne pourra être considéré comme une preuve du phénomène.

Un autre contre-exemple d'hypothèse : « L'intérêt des jeunes (15 – 20 ans) pour la mode vestimentaires est très important ». Cette soi-disant hypothèse est un jugement et elle n'est pas opérationnelle. Si l'on pose des questions à des jeunes, on pourra décrire leurs réponses. Mais l'on ne pourra pas déduire de leurs réponses une marque d'intérêt plus grand que dans le reste de la population ni soutenir que les plus âgés répondraient sensiblement de la même manière.

5.2.5.3. Deuxième série d'exemples d'hypothèses vérifiables

En précisant le contenu des deux concepts en relation dans chaque hypothèse, les hypothèses opérationnelles suivantes (sans rapport) sont vérifiables empiriquement.

A – L'intérêt des jeunes (15 – 20 ans) pour la mode vestimentaire est plus grand que dans les autres classes d'âge

B – Les enfants des milieux désunis ont une attitude plus négative face au mariage que les enfants des milieux unis.

C – L'intérêt des parents pour les études de leurs enfants est lié à leur niveau socioculturel.

6. Le cadre opératoire : les variables et leurs indicateurs

6.1. Pourquoi le cadre opératoire entre l'hypothèse et la vérification empirique ? L'opérationnalisation.

De la formulation des hypothèses à la vérification empirique il y a cette étape importante qu'on nomme le cadre opératoire. Le langage utilisé à l'étape de la formulation de l'hypothèse est somme toute *abstrait* pour l'essentiel. Par un certain nombre de propositions avancées qui établissent des relations entre des phénomènes par le truchement de notions, de concepts, on affirme par exemple que l'excès d'ordre provoque le désordre. Le langage de la vérification est *concret* et se fonde sur l'observation empirique des phénomènes : on examine par exemple les résultats des élèves au Bac pour découvrir si les enfants des milieux défavorisés sont à la traine. « Les deux langages sont indispensables à l'ensemble de l'opération. La recherche n'est possible que si l'on a des « idées » sur la réalité, idées qu'on confronte avec l'information que nos sens nous fournissent. La difficulté provient du fait que les deux langages ont des logiques différentes, qui rendent fort délicate leur articulation l'un dans l'autre » (André Blais, 1997 : 175).

Le passage des hypothèses à la « vérification » empirique implique la traduction (ou la conversion) des *concepts* en *indicateurs*.

Le cadre opératoire « consiste essentiellement à représenter l'arrangement des variables et des indicateurs que l'on doit construire pour isoler des équivalents empiriques aux concepts opératoires de l'hypothèse » (Gordon Mace et François Pétry, op. cit : 51-52).

Il fournit un premier niveau de précision par rapport à l'hypothèse en construisant des variables. Le cadre opératoire sert à l'opérationnalisation, à l'isolement concret des faits observables qu'il faudra traiter pour effectuer l'analyse. Il se positionne entre l'hypothèse et le travail empirique de vérification.

Un exemple avec l'hypothèse suivante : « Dans le contexte post-crise électorale de la Côte d'Ivoire, plus la violence est présente dans la presse ivoirienne, plus sa consommation augmente ». La définition conceptuelle de la « violence dans la presse », c'est : ce qui se manifeste, de façon excessive, avec brutalité et agressivité. La définition opérationnelle de la « violence dans la presse » c'est : l'attaque personnelle, la diffamation, l'injure, la menace, etc. qui sont des indicateurs concrets.

Cet exercice d'opérationnalisation se fait pour chacun des concepts à l'étude dans l'hypothèse. Ainsi, dans l'exemple, il est aussi nécessaire de donner une définition opérationnelle du concept « consommation », c'est-à-dire une définition en fonction de laquelle les caractéristiques concrètes de la consommation pourront être observées et mesurées.

Bref, le processus d'opérationnalisation des concepts spécifie ce qui est analysé précisément pour vérifier l'hypothèse ; il fournit les référents empiriques les plus concrets au moyen de la construction des variables et des indicateurs ; dès lors devient possible l'ensemble de la vérification de l'hypothèse.

Au fond, qu'est-ce qu'une variable ? Quels en sont les différents types ? Comment passe-t-on de la variable à l'indicateur ?

6.2. La variable. Relation logique entre les variables

Gordon Mace et François Pétry (idem : 54) écrivent : « Une variable est un groupement logique d'attributs ou de caractéristiques qui décrivent un phénomène observable empiriquement ». Ainsi la variable sexe regroupe deux attributs (masculin et féminin), la nationalité, plusieurs (par exemple : Ivoiriens, Béninois, Français, Russe, Chinois, etc.).

La *variable* concerne un groupement d'attributs ou de caractéristiques qui décrivent une personne, un objet. Elle n'est pas à confondre avec ce qu'on nomme *l'unité d'observation* ou *l'unité d'analyse*. L'unité d'observation peut être un groupe ethnique, une organisation, même l'Etat, peut être un objet préfabriqué ou un artefact (les curricula universitaires, les programmes des partis politiques) ou un phénomène d'interactions humaines qui a une signification sociale (par exemple les décisions du Conseil constitutionnel).

Comment éviter la confusion ? Les auteurs sus cités recommandent : « Pour clairement séparer l'unité d'analyse et les variables dans une hypothèse, il suffit souvent de distinguer les acteurs agissant des attributs qui caractérisent ces acteurs » (idem : 55).

Ainsi, dans l'hypothèse affirmant que la consommation des quotidiens par les Ivoiriens est fonction de leur appartenance politique, l'unité d'analyse porte sur

les Ivoiriens en tant qu'individus ; la consommation des quotidiens et l'appartenance politique sont les variables.

Cette clarification entre variable et unité d'analyse laisse percevoir le rôle central joué par la variable dans le processus de recherche. Une variable peut en effet prendre des connotations différentes selon la place qu'elle occupe dans l'arrangement logique de la relation supposée. Il faut toujours découvrir la logique entre les variables.

On distingue plusieurs sortes de variables : d'une part les *variables qualitatives* pour désigner des catégories, des modalités, des qualités qui initialement ne s'expriment pas en termes de nombre ou de grandeur quantifiable (exemple : sexe, profession…) ; d'autre part les différents types de *variables quantitatives* qui expriment une grandeur mesurable à l'aide d'une unité (la *variable discrète* repose sur un nombre limité de valeurs numériques isolées les unes des autres, nombre d'enfants par exemple ; en revanche la *variable continue* prend un nombre infini de valeur, l'âge en est le type).

Dans une recherche, les variables quantitatives fonctionnent en tant que variables indépendantes et variables dépendantes. Entre ces deux variables peut être intercalée une *variable intermédiaire* (appelée aussi *variable test* ou *variable intervenante*). Avant la variable dépendante, peut entrer en ligne de compte une *variable précédente*.

Une *variable dépendante* est une variable dont la valeur varie en fonction de celle des autres. C'est l'effet présumé dans une relation de cause à effet, et en recherche expérimentale, c'est la variable qu'on ne manipule pas mais qu'on observe pour évaluer l'incidence sur elle des changements intervenus dans les autres variables.

Une *variable indépendante* est celle dont le changement de valeur influe sur celui de la variable dépendante. C'est la variable qu'on manipule dans l'expérimentation et qui évoque la cause qui produit l'effet lorsqu'on postule une relation de cause à effet.

Une *variable intermédiaire* est une variable introduite dans le cadre opératoire parce qu'elle conditionne la relation entre la variable indépendante et la variable dépendante. Par exemple on peut découvrir que c'est en introduisant la variable intermédiaire (ou variable test) de niveau d'instruction (inferieur / supérieur) entre l'âge et l'écoute d'émissions politiques qu'on se rend compte que l'âge joue un rôle diffèrent aux deux niveaux d'instruction. Il y a une interaction entre les deux variables indépendantes (ou explicatives) : leur présence concomitante offre la possibilité d'une analyse correcte de l'écoute des émissions politique. Ainsi les personnes les plus âgées de niveau supérieur écoutent plus souvent les

émissions politiques que les autres.

Il arrive qu'une variable ait le rôle à la fois dépendant et indépendant. Ainsi l'hypothèse selon laquelle l'adhésion active à l'école et à ses activités est prédite par l'« amour » élevé pour l'école et détermine aussi les résultats scolaires. Lisons-la dans sa formulation : « L'amour élevé pour l'école détermine l'adhésion à l'école et à ses activités, laquelle explique les résultats scolaires. La variable « adhésion active à l'école et à ses activités scolaires » est tout autant indépendante que dépendante.

Une *variable antécédente* est une variable qui agit avant la variable indépendante dans une chaine causale. Une variable antécédente (une variable intermédiaire joue parfois le rôle de variable antécédente) peut rendre caduque, donc fallacieuse, la relation espérée entre la variable indépendante et la variable dépendante.

Gordon Mace et François Pétry (ibidem : 59-60) donnent un exemple. Des résultats de recherche avait établi un lien étroit entre la consommation du café et l'incidence de maladies cardiovasculaires. Une autre équipe de recherche a repris les mêmes données et a introduit une variable intermédiaire, en l'occurrence la consommation du tabac. Ces derniers chercheurs ont abouti à la conclusion que c'est la consommation du tabac qui déterminait principalement l'incidence des maladies cardiovasculaires et non directement la consommation du café. Disparait donc le lien causal entre consommation de café et incidence des maladies cardiovasculaires.

En général, la variable intermédiaire et la variable antécédente sont regroupées sous le vocable commun de *variables-contrôles*. Une variable contrôle est une variable dont l'effet doit être contrôlé (en le gardant constant) dans l'examen d'une relation entre variable indépendante et variable dépendante. Conscient qu'il n'est pas aisé (notamment en sciences humaines et sociales) d'établir avec certitude une relation causale, le chercheur a des raisons de s'efforcer de neutraliser les variables qui ne sont pas incluses dans l'étude mais qui risquent d'exercer une influence sur la variation de la mesure des variables étudiées. Il se montrera vigilant en ce qui concerne un certain nombre de *variables étrangères*, telles que l'âge, l'état de santé, le niveau d'instruction quand elles n'entrent pas directement en ligne de compte dans la mesure de la relation entre deux variables. Le contrôle des variables étrangères se fait par l'échantillonnage probabiliste, la répartition aléatoire dans les groupes, l'homogénéité des sujets, l'appariement, les blocs appariés, le contrôle statistique.

6.3. De la variable à l'indicateur

La formation des variables est la première étape de la construction du cadre opératoire. Les variables déterminent un premier niveau de précision des concepts opératoires contenus dans l'hypothèse. Certes les variables constituent des référents empiriques, mais elles sont des référents trop larges pour orienter la vérification empirique de l'hypothèse. Il faut introduire un deuxième niveau de précision dans l'opérationnalisation des concepts. Il s'agit de la construction ou de la formation d'indicateurs qui préciseront les variables prédéterminées.

Autrement dit, les questions de recherche et les hypothèses portent malgré tout sur des concepts ou des notions, c'est-dire des objets plus ou moins abstraits (comme niveau socioculturel, croyance religieuse, appartenance politique, intérêt publicitaire, impact social, etc.). La définition opérationnelle d'une variable est construite de telle sorte que la variable puisse être mesurée ou manipulée dans une situation concrète, puisse être reconnue empiriquement. L'indicateur est ce qui indique, permet de reconnaître une variable, un concept plus abstrait et vaste. Ainsi la profession du père est souvent traitée comme indicateur d'une origine sociale, le diplôme comme indicateur de niveau d'instruction ou même du niveau culturel.

Certains concepts peuvent être suffisamment précis pour devenir automatiquement des variables (par exemple l'âge, le sexe). D'autres concepts possèdent de multiples dimensions qu'il faut préciser si l'on veut mesurer et avoir des données statistiques. Il y a lieu de considérer les diverses valeurs que le concept ou plus directement la variable peut prendre, telles que l'absence ou le degré de présence d'une caractéristique. Plusieurs indicateurs peuvent être choisis pour mesurer chacune de ses dimensions.

Pour que l'étude soit opérationnelle, il faut mesurer, quantifier certaines caractéristiques d'un objet. Par exemple les réactions d'une personne malade. Les caractéristiques mesurées sont des variables et peuvent prendre différentes valeurs. En d'autres termes, pour que l'étude soit opérationnelle, il faut traduire les concepts et précisément les variables en indicateurs observables et mesurables. Il s'agit de rechercher les indicateurs qui mettent à découvert le contenu des concepts, et précisément des variables dépendantes et indépendantes. La variable représente un attribut ou une dimension du phénomène à étudier. L'indicateur constitue un réfèrent empirique plus précis que la variable qui elle-même est un référent empirique du concept.

D'ailleurs, les définitions opérationnelles des variables précisent les activités ou opérations nécessaires à leur mesure. C'est là aussi un volet du processus de clarification de l'objet d'étude.

L'indicateur « précise les variables et permet de classer un objet dans une

catégorie par rapport à une caractéristique donnée » (ibidem : 62). Il doit refléter autant que possible, adéquatement, la caractéristique abstraite à laquelle renvoie le concept. Sa tâche est de traduire, dans l'univers empirique, cette caractéristique, et seulement celle-ci. C'est dire que l'indicateur vise à mesurer une dimension de la réalité, la dimension dénotée par le concept auquel elle se rapporte. Ainsi, dans une recherche donnée, un indicateur ne peut faire référence qu'à une seule variable. L'inverse n'est pas vrai ; une variable peut contenir plusieurs indicateurs. En effet la conversion de l'abstrait au concret n'est jamais parfaite et on imagine souvent plusieurs signes différents qui sont autant d'approximations du concept de départ.

Ainsi la construction des indicateurs est quelque chose de crucial dans un travail de recherche d'autant que l'indicateur vise à classer les différents objets d'étude par catégorie. Les catégories correspondent aux différentes situations où peuvent se retrouver les objets par rapport à la caractéristique retenue.

Généralement trois types de catégorisations sont établis selon que le niveau de mesure de l'indicateur de la variable est nominal, ordinal ou numérique.

La catégorisation nominale (qui fait parler de variable nominale) consiste simplement en la juxtaposition des attributs sans tenir compte du rang, de l'ordre, de la proportion ou de l'intervalle. Ainsi, les attributs de la variable nationalité (Ivoiriens, Béninois, Ghanéens, Français, Chinois) sont distincts et indépendants les uns des autres. On dit variable nominale lorsque les modalités d'une variable qualitative sont un ensemble de réponses simplement distinctes. On pourrait écrire cette liste dans n'importe quel ordre.

La catégorisation ordinale (qui fait parler de variable ordinale) prend en considération la hiérarchisation des attributs d'après un ordre quelconque de grandeur d'une variable qualitative, pouvant aller par exemple, selon un continuum, du plus grand au plus petit (ou vice versa). Ainsi l'intensité de la consommation médiatique peut être forte, moyenne ou faible.

La catégorisation numérique (qui fait parler de variable numérique ou quantitative) comprend les niveaux intervalle et proportionnel. Cette catégorisation numérique est de loin plus précise, d'autant que les catégories correspondantes à des nombres : par exemple le niveau de revenu exprimé en dollars. Quand en plus, les attributs ont la propriété d'avoir un zéro absolu, on a une *variable de ratio*. L'âge et le revenu en dollars sont des variables de ratio.

6.4. Les critères d'appréciation de l'indicateur

L'indicateur vise à représenter, au niveau empirique, un concept. Mais cette traduction n'a pas de solution parfaite. Fort à propos, André Blairs (1993 : 183)

écrit : « Le chercheur tente de construire l'indicateur le moins mauvais possible, celui qui semble correspondre le mieux à ce qu'il veut mesurer. Cette opération se fait par approximation, de sorte qu'on peut difficilement se prononcer de façon définitive sur la qualité d'un indicateur ». Des critères d'appréciation habituellement convoqués aident à faire paraître l'indicateur le plus satisfaisant possible. Gordon Mace et François Pétry (op. cit : 51-67) sont dans cette logique et exigence. Ils n'ont pas suivi François Dépelteau (op. cit. : 181-190) qui s'est engagé entièrement derrière Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy (op. cit. : 122-126) : ils demandent de définir au préalable les dimensions puis les composantes des concepts avant d'en arriver aux indicateurs. Autant que faire se peut, il suffirait à l'indicateur de pouvoir indiquer la place de chaque objet étudié dans une catégorie en obéissant à des critères.

– Critère de précision

Un indicateur doit être suffisamment *précis* pour permettre la réplication exacte par d'autres chercheurs. Il s'agit en somme de renseigner le lecteur, avec les détails utiles, sur toutes les opérations faites pour passer du concept à l'indicateur. Ainsi un indicateur de la variable nationalité spécifie comment seront classés les sujets à plusieurs nationalités. Un autre exemple. La mesure de l'intensité de la pratique du jogging à l'aide de trois attributs (faible, moyen, fort) de course mensuelle, implique de distinguer clairement les valeurs critiques qui séparent les attributs les uns des autres, en demeurant mutuellement exclusifs et sans se chevaucher.

– Critère de fidélité

Un indicateur doit fournir des résultats stables dans le temps et être constants (et équivalents) dans l'espace. L'indicateur étant supposé ne mesurer qu'une caractéristique particulière d'un objet et rien d'autre, chaque mesure faite à partir des mêmes opérations devrait donner un résultat identique, pour autant que l'objet demeure inchangé.

– Critère de validité

Un indicateur est valide s'il représente adéquatement le concept qu'il est censé préciser et mesurer. Parce que la traduction de l'abstrait au concret et vice versa n'est pas aisé, tout indicateur contient une part d'inférence, de jugement. Mais le chercheur doit tout faire, s'appuyer sur la littérature existante, sur les travaux antérieurs sur le même sujet pour justifier la validité des indicateurs retenus Retenons, tout compte fait, que le cadre opératoire qui permet l'identification

des variables et des indicateurs précise aussi la dynamique anticipée. Il fait savoir clairement comment doit évoluer (dans quel sens) la valeur des indicateurs pour que l'on puisse affirmer, à la fin de l'analyse, que l'hypothèse est confirmée ou est infirmée.

6.5. Exemple d'indicateurs

Dans l'hypothèse selon laquelle « Il y a une relation négative entre les croyances aux parasciences et le niveau d'instruction », il faut se donner les moyens de mesurer les concepts de croyance aux parasciences et de niveau d'instruction.

*Pour **la variable à expliquer (variable dépendante)** « croyances aux parasciences », on peut retenir comme indicateurs :*

– croire aux différents phénomènes paranormaux comme les envoûtements, les fantômes, les horoscopes...

– avoir consulté des personnes prédisant l'avenir comme les marabouts, les cartomanciens, les "prophètes" et autres visionnaires, etc

*Pour **la variable explicative (variable indépendante)** « niveau d'instruction », on peut retenir :*

– le niveau évalué par les diplômes obtenus (Bac, licence, maîtrise, doctorat)

– le niveau évalué par la durée des études (2 ans, 5 ans 10 ans).

QUESTIONS DE SYNTHESE

1 – Peut-on formuler un problème de recherche sans en référer à des auteurs pour en construire un cadre théorique ?

2 – Dans une hypothèse de recherche simple, on retrouve deux variables. Présentez-les.

3 – En vous servant de la typologie des hypothèses de Maurice Angers, indiquez le type des hypothèses suivantes :

– Une augmentation de la demande suscite une augmentation de l'offre

– Le pouvoir d'achat des Ivoiriens n'augmentera pas au cours des prochains mois

– La dépendante économique des pays africains vis-à-vis de l'extérieur

conditionne les niveaux de l'emploi et de consommation des ménages

4 – Quelle opération permet au chercheur de préparer ses conjectures théoriques aux tests empiriques ?

5 – Comment fait-on pour observer dans la réalité des concepts aussi complexes que ceux de crise économique, de conflit politique, de pays émergent ?

EXEMPLES CONDENSÉS DE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La problématique dans une recherche quantitative

Sujet de recherche	*L'effet Pygmalion à l'école*
Justification du choix du sujet	*Perplexe devant l'information sur l'effet Pygmalion à l'école aux Etats-Unis, on voudrait en savoir plus et le vérifier dans les classes ivoiriennes*
Problème de recherche	*La compréhension des effets des perceptions des enseignants sur les attitudes et le comportement des élèves doit s'améliorer pour que tout le monde sache à quoi s'en tenir sur la question. Or, des contradictions existent entre les conclusions de recherche: les unes affirment l'existence de l'impact des perceptions des enseignants sur la performance des élèves; les autres ne trouvent pas trace d'influence. Il apparaît nécessaire alors de reprendre les observations, surtout dans le contexte africain et notamment des classes ivoiriennes*
Question de recherche	*Quel est l'impact des évaluations des maîtres sur le rendement de leurs élèves? Ou précisément, quel est l'impact des perceptions des enseignants sur le rendement des élèves lorsqu'on prétend que les enseignants agissent indirectement sur le comportement des élèves en raison de la perception positive ou négative qu'ils ont des élèves?*
Objectifs de recherche	*Vérifier l'effet Pygmalion dans les écoles ivoiriennes*
Hypothèse	*Le rendement des élèves ivoiriens n'est pas affecté par la perception qu'ils ont de l'altitude des maîtres à leur égard*

Situation concrète	*L'ordinateur fonctionne déjà dans les écoles de beaucoup de pays développés*
Phénomène particulier	*L'utilisation de l'ordinateur dans les écoles ivoiriennes*
Problème de recherche	*En fait, l'ordinateur à l'école demeure un phénomène encore mal maîtrisé.*
Questions de recherche	*Comment se déroule le processus d'implantation de l'ordinateur à l'école en Côte d'Ivoire? Quels sont les facteurs d'évolution ? Quels en sont les usages et quels profits tirent les élèves et les maîtres?*
Objectifs	*Etudier les conditions et les facteurs d'implantation et d'acceptation des innovations*

EXERCICE D'INTEGRATION

Sujet : Qu'est-ce que la problématique d'une thèse de doctorat ? Et comment se construit-elle ?

Corrigé :

Introduction

La question de la problématique dans une thèse de doctorat est un problème, une difficulté qui préoccupe les doctorants et même les enseignants et les chercheurs.

Il faut la clarifier en l'interrogeant, en la problématisant. Trois mouvements de pensée s'articulent pour la cerner et la développer ici :

– l'objet de la recherche, c'est un problème identifié ;

– la formulation du problème réside dans la traduction adéquate de la préoccupation majeure qui exige une recherche ;

– c'est le problème de recherche qui est problématisé.

Des illustrations apportent leur complément d'explication et aident à la compréhension. La conclusion portera sur le rapport entre la problématique et la revue de la littérature.

1 – L'objet de la recherche, c'est un problème identifié

Une recherche démarre avec un sujet qui conduit le chercheur à se

documenter et à exploiter ce qui existe sur la question pour développer une réflexion. De là émerge un objet de recherche, c'est-à-dire ce sur quoi le chercheur veut se pencher. Le chercheur transforme son sujet en objet de recherche. Et lorsqu'il identifie un objet de recherche, par-delà le sujet, il le voit en fait comme un problème, lequel émane d'un ensemble de réflexions construites sur la base de lectures et d'observations. C'est bien de ce problème que découle un ensemble structuré de questions.

Poser un problème de recherche consiste pour le chercheur, avant tout, à s'interroger sur une réalité qui fait surgir en lui une certaine ignorance. Il comblera cette ignorance en mettant en œuvre une procédure, une stratégie, autant dire une méthode.

La transformation du sujet en objet et en problème de recherche constitue une démarche intellectuelle spécifique qui exige du temps et un effort d'élaboration.

Avant de pouvoir choisir une technique de recherche, de formuler une hypothèse, le chercheur doit avoir perçu en amont un « problème » à résoudre, à élucider par sa recherche. C'est une étape essentielle du processus de la découverte scientifique. On ne peut pas en faire l'économie si l'on ne veut pas naviguer à l'aveuglette. Il s'agit là d'une opération qui vise à identifier l'ensemble des éléments qui posent ou font problème, à expliciter les dimensions du problème, la nature du problème, tout ce qui révèle qu'« il y a problème en la demeure ».

En fait, toute recherche a pour point de départ une situation considérée comme problématique, c'est-à-dire cause d'un malaise, d'une insatisfaction, voire d'une irritation, et qui exige par conséquent explication et élucidation. Un problème de recherche « défie » le chercheur et attend que celui-ci lui trouve une solution, l'appréhende et le comprenne.

La préoccupation première du chercheur est donc de montrer clairement qu'il y a « problème en la demeure », d'indiquer en quoi consiste ou réside ce problème. Il s'agit de présenter la situation, avec tous les éléments s'y référant et de dire ce qui fait problème. Un problème est une question à résoudre, une difficulté théorique ou pratique dont la solution n'est pas encore trouvée, dont la solution n'est pas évidente, certaine. Et cela est source de malaise. Ce malaise vient justement de ce qu'on n'arrive pas à cerner le problème et à trouver d'emblée une solution : il impose qu'une investigation soit menée pour élucider le problème dont on attend une meilleure compréhension.

C'est au chercheur qu'il appartient de faire « apparaître » ce problème, de le révéler, de le formuler clairement par rapport à un champ cognitif donné, de le rendre accessible, visible, saisissable. Au départ, le chercheur doit identifier lui-

même le problème de recherche, mettre à découvert « ce qui pose problème », « ce qui fait problème ».

Cela ne veut pas dire qu'il doive d'emblée s'embarquer pour s'y embourber dans une question spontanée, de départ, telle que « Pourquoi les femmes sont-elles peu présentes sur la scène universitaire ? », « Quelles sont les causes de la tricherie à l'université ? », « Pourquoi les étudiants, y compris ceux de Lettres, lisent-ils peu en général ? », « Quelles sont les origines générales de la guerre en Côte d'ivoire ? ».

Ces questions traduisent ce qui motive le désir d'entreprendre une recherche sur ces sujets. Il reste qu'elles sont davantage des interrogations exprimant l'intérêt du chercheur pour un sujet que de véritables questions de recherche. « Plus encore, ces questions renferment un certain nombre de dangers qui peuvent devenir des obstacles importants pour la suite de la démarche scientifique. Parmi ceux-ci, il y a celui de faire de la question de départ (par exemple la recherche de causes) l'objet même de la recherche » (Lawrence Olivier et al. (2005 : 27). D'ailleurs, ce type de recherche, trop générale et sans grande originalité ne sait pas toujours tenir compte de la littérature existante sur le sujet, qui offre de multiples réponses parfois contradictoires à ces questions.

L'objet de la recherche, ce n'est pas la question dite de départ, c'est le problème identifié, formulé, élaboré à partir de travaux qui ont déjà été effectués sur le sujet. Il faut un questionnement précis qui laisse imaginer en quoi la recherche peut contribuer à l'explication et à la compréhension des phénomènes, à l'avancement des connaissances.

2 – La formulation du problème réside dans la traduction adéquate de la préoccupation majeure qui exige une recherche

Formuler le problème, c'est exprimer en des termes sans équivoque, dans un énoncé affirmatif (et non interrogatif), la préoccupation qui exige qu'une recherche soit menée afin que la lumière dissipe les ténèbres de l'inconnaissance.

Evoquons quelques situations qui peuvent être à l'origine de problème de recherche, autant dire quelques exemples de problèmes, problèmes ressentis comme nécessité de combler un écart conscient entre ce qu'on sait et ce qu'on devrait savoir.

- *Le problème peut résider dans le constat d'une absence totale ou partielle de connaissances assurées concernant un domaine précis ou concernant un élément de réponse à une question générale (par exemple l'attitude des*

élèves à l'égard de leurs études dans la question générale de l'abandon scolaire). Il peut s'agir d'un aspect curieusement négligé, omis ou ignoré d'un thème global. Il peut s'agir de pratiques ou d'évènements habituels courants sur lesquels on n'a pas d'informations systématiques ou de connaissances vérifiées.

– *Le problème peut partir du constat d'une situation de nouveauté, d'innovation, de changement. Il peut s'agir par exemple de modifications introduites dans le fonctionnement habituel d'une institution.*
– *Le problème peut concerner une lacune ou des contradictions repérées dans des travaux antérieurs portant sur un même sujet. Il peut s'agir par exemple d'une incertitude dans les conclusions d'une recherche à cause d'un problème d'ordre méthodologique ou d'une absence de vérification d'une interprétation, d'un modèle théorique.*
– *Le problème peut surgir à la lumière, au croisement de plusieurs constats, généralement de deux, un premier, général, et un second, plus spécifique. Le premier concerne par exemple le champ qui intéresse la recherche et décrit la situation générale ordinaire (ou admise). Le second marque une particularité que l'on observe dans ce champ général, et qui suscite des questions. Il peut s'agir du caractère exceptionnel d'une situation (constat particulier) par rapport à une situation générale (constat général).*

1er exemple simplifié :

Constat général : Habituellement à l'université d'Abidjan (Côte d'Ivoire), les étudiants parcourent les 1er et 2ème cycles de formation avec au moins un an de retard sinon plus (redoublement).

Constat particulier : Des étudiants parcourent ces cycles d'un trait, sans aucun retard.

Formulation du problème : Le caractère exceptionnel du succès de ceux qui vont droit leur chemin, sans encombre, dans le contexte difficile sur tous les plans des universités africaines.

2e exemple simplifié :

Constat général : Sur les routes d'Abidjan, un observateur placé à un lieu précis voit passer vingt voitures toutes les cinq minutes

Constat particulier : Sur la route X, toutes les cinq minutes, on ne voit aucune

voiture passer.

Formulation du problème : La situation curieuse de l'interruption automobile sur cet axe routier.

Bien entendu, dans un travail de recherche élaboré (mémoire ou thèse) les éléments ne sont pas formulés aussi sèchement. Il faut fournir des données (des statistiques, des sources documentaires, des rapports du Ministère des Transports, des assurances, de la police et de la gendarmerie, des études menées par des géographes et d'autres chercheurs, etc.) qui apportent de la consistance aux constats.

Notons aussi que l'observation générale peut rester implicite surtout quand le cas particulier observé prend lui-même suffisamment du relief. Par exemple, pour l'énonciation du problème précis concernant les adeptes d'une secte, qui se sont suicidés collectivement, on n'a pas besoin de rappeler que le suicide collectif est un comportement inhabituel chez les croyants. Le fait observé a un relief particulier important pour constituer un problème. Et le chercheur essaiera de donner à ce suicide une forme d'intelligibilité en interrogeant la doctrine et les pratiques rituelles des membres de ce groupe religieux, en tentant de déceler les éléments de doctrine, les différentes représentations ainsi que les interactions régulières liant le gourou et ses adeptes, qui peuvent inspirer les idées de suicide chez les adeptes.

Bref, il y a problème dès lors qu'on éprouve le besoin d'expliquer, de comprendre une situation. Le problème est dans le contraste entre ce qui est censé être, que l'on observe généralement, et ce qui se passe dans une circonstance précise, voire particulière.

3 – C'est le problème de recherche qui est problématisé

La problématisation d'une question (au sens du sujet à traiter), et précisément d'un problème de recherche, est un effort d'élaboration, de construction /objectivation de « ce qui pose problème ». Le problème se distingue de la problématique elle-même au sens strict, en ce sens qu'il existe, pourrait-on dire, sur le terrain, sur le champ d'étude, dans la société, pour évoquer le cas des sciences sociales. Quant à la problématique, elle est dans la réflexion du chercheur, elle est dans la manière dont il organise la réflexion pour résoudre le problème ou au moins pour mieux le comprendre afin de lui trouver une solution. Elle est l'amorce de la réflexion que lui inspire le problème qu'il a identifié. Elle traduit de quelle manière le problème sera abordé, sous quels angles, avec quelles interrogations.

En d'autres termes, la problématique réside dans l'effort de problématisation,

de construction, d'agitation d'idées, de pensées, de théories sur « ce qui fait problème » dans un sujet donné. Elle concerne donc un problème, c'est-à-dire un objet de préoccupation identifié, passé au crible des questions. Pour faire court, disons que la problématique c'est le problème identifié, clairement énoncé, agité, interrogé par des questions correspondant à ses différentes dimensions, à ses différents angles, sous toutes ses coutures. Les questions sont suscitées, provoquées, imposées par le problème de recherche ; elles en découlent. Elles expliquent et approfondissent le sujet et précisément le problème à l'étude. La problématique n'est donc pas un baratin suivi de quelques questions générales, spontanées, vagues. Il faut le répéter : l'objet de la recherche, c'est le problème identifié dont l'élucidation contribue à l'avancement des connaissances.

La problématique est une élaboration du problème de recherche enrichi, explicité par des questions essentielles, cruciales par rapport à lui. Celles-ci ne doivent pas être des préoccupations à côté du sujet ou décalées, désaxées par rapport à lui. Voilà pourquoi l'on parle de questions de recherche, liées nécessairement au problème à élucider.

4 – Illustrations : exemples de problèmes de recherche et de questions qui en découlent

1er sujet : « La justice dans le processus de paix et de réconciliation : le cas de la Sierra Leone ».

Aujourd'hui, dans les sociétés sortant de périodes de conflits armés, le pardon et la réconciliation en vue de la paix sont des maîtres-mots et des leitmotive. Et on se fait à l'idée que le processus de réconciliation commence par des mesures d'amnistie. En effet, l'amnistie pour les violations des droits de l'homme commises à l'occasion des conflits armés semble, à première vue, une mesure d'apaisement et un facteur de retour à la paix.

L'histoire récente révèle que l'amnistie a souvent été la porte ouverte à d'autres violations des droits humains. Et alors il y a comme un besoin de justice qui se manifeste. On sent et ressent qu'il ne peut y avoir de paix véritable sans justice. Aussi, a-t-on vu dans les pays en situation de post-conflit la mise en place de différents modes de règlement et de répression des crimes. L'ONG internationale « No peace without justice » intervenant dans le domaine de la protection et de la promotion des droits de l'homme, de la démocratie, est là qui affirme hautement que la paix après un conflit ne peut se faire sans qu'on s'assure que la justice sera rendue pour les crimes de guerres. Il s'agit de mettre

fin à l'impunité et d'individualiser les responsabilités.

En Sierra Leone, le gouvernement et la communauté internationale ont fait le choix d'un système mixte de justice transitionnelle avec l'existence parallèle d'une Commission Vérité et Réconciliation et d'un tribunal international, le Tribunal Spécial pour la Sierra Leone.

Cette forme de justice post-conflit existe et fonctionne depuis plus de deux ans. On est sans aucun début de bilan de cette expérience, du moins à notre connaissance. On ne sait pas de manière vérifiable ses difficultés, ses obstacles, ses problèmes, ni ses éléments de facilitation, ses avancées. On n'a pas étudié les rapports entre ces deux instances de cette justice pour prendre la mesure de leur coopération ou de leur concurrence.

L'objet de cette étude est la question de cette justice transitionnelle mixte instaurée à Sierra Leone. Le problème réside à la fois dans le caractère novateur de cette justice, dans son irruption dans une société meurtrie par le conflit armé, avec tout ce que cette justice comporte d'inhabituel et d'insolite comme changement, comme pesanteurs et contraintes ; et dans l'absence quasi totale de connaissances assurées de ses mécanismes de fonctionnement, de ses résultats et de son impact sur les citoyens et sur les criminels justiciables de son ressort.

Cette préoccupation conduit inévitablement à un certain nombre d'interrogations.

Qu'en est-il de cette justice transitionnelle mixte instaurée en Sierra Leone ? Répond-elle et correspondant-elle précisément aux attentes et espérances ? Parvient-elle à résoudre le problème pour lequel elle a vu le jour ? Quelles sont les difficultés, les obstacles, les freins sur la route mais aussi les avancées qui ouvrent des perspectives ? La création de deux instances pour cette justice est-elle une chance ou plutôt un point d'achoppement ? Et comment les Sierra Léonais vivent ils cette justice ? Qu'en font-ils ? Et qu'est-ce que cette justice fait d'eux ?

2e sujet : « La réussite paradoxale à l'école »

La réussite scolaire dépend pour beaucoup – selon plusieurs théoriciens de la sociologie de l'éducation – d'un certain nombre de conditions aussi bien matérielles, économiques que socioculturelles. Par exemple dans un milieu pauvre, le contexte familial est d'autant peu favorable aux apprentissages et acquisitions des enfants que les parents sont eux-mêmes analphabètes, ploient sous le poids des besoins et que les enfants manquent de temps, d'espace et de

calme pour faire les devoirs et apprendre leurs leçons. Dès lors qu'on est en présence d'une situation de handicap social, culturel, c'est-à-dire d'une situation rendant difficile la marche normale des études, comme c'est le cas des situations de manque, de précarité ou de grande pauvreté et de leur corollaire au plan familial, psychologique, on s'attend régulièrement à un résultat défavorable, à l'échec scolaire programmé.

Mais force est de constater que certains élèves qui triment, connaissent la misère, le dénuement, vivent effectivement, en situation de grande pauvreté matérielle, d'expédients, de débrouillardises, de bricolages, sans parents ni tuteurs pour les héberger, les protéger, déjouent – comme miraculeusement – les pronostics en leur défaveur. Ils réussissent et ont parfois de meilleurs résultats que certains de leurs camarades qui vivent dans des conditions plutôt enviables. Des élèves qui se confinent ou s'entassent à plusieurs dans des bâtisses vétustes, insalubres, à l'abandon, car n'ayant personne pour les accueillir s'en sortent dans les études malgré tout et obtiennent de bonnes moyennes pour passer en classe supérieur et se font classer au tableau d'honneur.

L'objet de cette étude est bien cette réussite paradoxale. Le problème réside dans le caractère surprenant du succès de ces élèves, des disqualifiés sociaux. Il faut examiner de près le contexte d'accueil scolaire et tout ce qu'ils mettent en œuvre pour réussir coûte que coûte là où beaucoup de leurs pairs échouent, comme naturellement, eu égard aux conditions qui sont les leurs.

Des questions surgissent immédiatement à l'esprit.

D'où vient-il que des enfants en situation précaire, de grande pauvreté matérielle difficile, qui ne devaient pas en principe réussir réussissent et parfois parviennent à un niveau de performance auquel on ne s'attend pas normalement ? Comment ces élèves se battent-ils avec la vie et l'école pour s'en sortirent ? Quelles stratégies particulières mettent-ils en œuvre ? Les bons résultats à l'école les stimulent-ils au point de faire passer en arrière-plan le quotidien des épreuves matérielles avec ses incidences sur le plan psychologique et autres. Bref, comment s'explique leur réussite ?

Conclusion

L'élaboration du fondement théorique de l'étude passe par la spécification de la problématique et par la revue de la littérature, deux moments ou aspects importants complémentaires. Il y a un va-et-vient constant entre la construction de la problématique et la rédaction de la revue de la littérature. L'accord est presque total sur ce point. Le désaccord vient de ce que certains auteurs ou chercheurs font découler ou dépendre la problématique de la revue de la

littérature (qui a évidemment une place primordiale dans le processus d'élaboration de la problématique : pas de problématique pertinente sans solide revue de la littérature). D'autres, faisant une différence entre recherche documentaire et revue de la littérature, soutiennent que c'est le problème identifié, problématisé à partir d'interrogations et des travaux existants, qui oriente le choix et le triage des lectures pour rédiger la revue de la littérature ajustée au problème à l'étude.

Une certaine logique justifie de commencer par la spécification de la problématique. En effet, c'est du problème clairement identifié et explicité par des questions pertinentes, par une thèse et des hypothèses éclairantes que dépendent la sélection et l'orientation ajustées des écrits pertinents en vue d'une rédaction adaptée et cohérente de la revue de la littérature, qui ne va pas dans tous les sens. Bien entendu, la rédaction de la revue éclaire et conduit à un peaufinage de la problématique élaborée à partir de la recherche documentaire. Il y un processus itératif en ce sens que le chercheur est toujours appelé à procéder de façon non nécessairement linéaire.

Lectures recommandées

BEAUD Michel, 1999, « Problématique I » et « Problématique II », *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte, p. 32.

BIZE P.R., GOGUELIN P. et CARPENTIER R., 1967, *Le Penser efficace*, tome II, *La problématique*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, chapitre premier, p. 175-194.

BLAIS André « La mesure », Benoît Gauthier, dir. 1993, *Recherche sociale. De la problématique* à *la collecte des données, Québec*, Presses de l'Université du Québec.

CHEVRIER Jacques, « La spécification de la problématique », Benoît Gauthier dir., 1993, *Recherche sociale. De la problématique* à *la collecte des données*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-77.

FORTIN Marie-Fabienne, 1996, « Formulation d'un problème de recherche », *Le processus de la recherche, de la conception* à *la réalisation*, Québec, Decarie Editeur, p. 61-71

MACE Gordon et PETRY François, 2011, « Formuler le problème », *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*, Bruxelles, De Boeck, p. 23-40

MACE Gordon et PETRY François, 2011, « Poser l'hypothèse », *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*, Bruxelles, De

Boeck, p. 41-50

OLIVIER Lawrence *et al.* 2005, *L'élaboration d'une problématique de recherche. Sources outils et méthode*, Paris, L'Harmattan.

VAN CAMPENHOUDT Luc et QUIVY Raymond, 2011, « La problématique », *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4e edit. entièrement revue et augmentée, Paris, Dunod, p. 81-108

1 Kouakou Oi Kouakou Benoît a consacré, sous ma direction, toute une thèse de doctorat à cette question. Le titre exact *: Métier d'élève, rapport au savoir et réussite paradoxale en Côte d'Ivoire. Cas d'élèves en situation de grande pauvreté matérielle*, soutenue le 06 novembre 2012 à l'ENS d'Abidjan sous la tutelle de l'Université de Bouaké.

Chapitre 5
La revue de la littérature

PROLOGUE : CE QUE N’EST PAS LA REVUE. CE QU’ELLE EST

• La revue de la littérature n’est pas la recherche documentaire ni la bibliographie annotée

La revue de la littérature n’est pas à confondre avec la recherche documentaire (ou bibliographique) ou encore avec la bibliographie annotée d’ouvrages présentés les uns après les autres.

Un travail de réflexion, d’analyse, un travail de recherche, un mémoire, une thèse, exige de recevoir des informations de diverses sources sur un sujet pour l’aborder et le traiter correctement et résoudre le problème posé. Se documenter consiste à rechercher et réunir des informations là où elles se trouvent et en disposer pour le travail.

La recherche documentaire est inévitable pour bien comprendre le sujet à l’étude, pour en formuler toute la problématique et les hypothèses, pour analyser et discuter les résultats obtenus. Elle permet de rédiger adéquatement la revue de la littérature qui fait le point critique des écrits, des théories et débats sur un sujet dans un domaine de spécialité. La recherche bibliographique qui s’appuie avantageusement aujourd’hui sur la recherche documentaire informatisée (RDI) est indispensable dans le processus de la recherche, mais elle n’est pas la revue de la littérature.

La revue de la littérature n’est jamais une juxtaposition de résumés, d’ouvrages et d’articles comme on en trouve dans les bibliographies commentées. L’étude des textes pertinents conduit à l’élaboration d’un texte de synthèse et de confrontation des idées et des théories sur « ce qui pose problème », sur les différents aspects du sujet à l’étude.

• La revue de la littérature, un texte articulé logiquement, une sorte de dissertation

A la vérité, la revue de la littérature est un texte rédigé sur la base des données recueillies par la recherche documentaire, un texte articulé logiquement, une sorte de dissertation organisée, structurée qui fait progresser dans la compréhension des idées, des théories, des débats, des convergences et divergences entre les auteurs sur un sujet. D’ailleurs, de la manière de problématiser une question à partir de la recherche documentaire peuvent dépendre la sélection des écrits et la rédaction cohérente de la revue de la littérature.

En tout état de cause, la revue de la littérature consiste à faire la recension des écrits pertinents relativement au sujet à l’étude. Et faire la recension des écrits, c’est faire le bilan critique de ce qui a été produit dans le domaine de recherche

concerné. Le problème de recherche ainsi que les questions de recherche ne peuvent être correctement élucidés que dans la mesure où l'on dispose de connaissances précises sur l'objet d'étude. La recherche documentaire est donc nécessaire pour l'exploration et la maîtrise du sujet. En se situant dans l'ensemble des études et travaux antérieurs sur un sujet donné, le chercheur se donne les moyens de circonscrire et de délimiter son problème de recherche et de cerner les concepts à l'étude.

La revue de la littérature est par conséquent l'opération par laquelle le chercheur recueille dans les écrits pertinents au problème à résoudre les renseignements utiles de tous ordres : théorique, méthodologique, technique et même statistique. Elle fait le point des connaissances, éclaire la démarche du chercheur et permet d'établir le cadre de référence théorique de la recherche.

Si la recension des écrits dit l'état des connaissances (état des lieux), elle fait aussi connaître toute la portée des concepts en jeu et met à nu les théories les plus explicatives des phénomènes observés et fait ressortir les aspects du problème peut-être négligés qui sont à examiner attentivement, en les poussant plus en avant, en les mettant en exergue. Procédant au regroupement des travaux sur un même thème, elle met en évidence les éléments communs et les éléments divergents.

Cette opération d'analyse des écrits conduit à une rédaction organisée et structurée de l'information. Elle ne consiste nullement à faire une série de citations ou de résumés juxtaposés. Elle met en exergue les constantes et les contradictions ; les études les plus pertinentes sont analysées en détail.

En fin de compte, la rédaction soignée de la revue de la littérature permet par feed-back d'affiner le problème, les questions, les hypothèses et d'achever de construire l'objet d'étude que la recherche documentaire a rendu possible. Si cette recension présente de l'intérêt par rapport à toute la problématique, elle est importante aussi pour l'analyse et la discussion des résultats. Voilà pourquoi, ce chapitre de la revue de la littérature avec celui de la problématique construite constituent l'objet de la première partie d'une thèse, et qui s'intitule généralement : « Les fondements théoriques de l'étude ».

Plusieurs expressions sont consacrées à cette opération de revue de la littérature. Certains auteurs parlent d'« analyse des données accessibles », d'« études des écrits pertinents », d'autres d'« analyse des sources » ou « histoire du problème », d'autres encore de « revue de la documentation », de « revue de la littérature » ou des « fondements théoriques de la recherche ».

Comment parvenir à connaître ce qui a été déjà écrit ? Comment analyser de manière critique les écrits existants sur un sujet ?

1. L’état critique des connaissances sur le sujet

Le choix d’un sujet ne signifie pas d’emblée qu’on puisse le traiter immédiatement. Il faut reconnaître ou identifier les éléments constitutifs, les différents aspects ou dimensions. Supposons qu’un chercheur s’intéresse à la question des cantines scolaires. Il aura à recourir à tout ce qui a été déjà écrit sur cette question. Il peut envisager par exemple ces trois dimensions par rapport auxquelles il fera la revue de la littérature : « Cantine, nutrition et santé scolaire », « Cantine et démocratisation de l’enseignement », « Le système de fonctionnement de la cantine scolaire, de la direction des cantines aux établissements scolaires ».

Un autre exemple. Quels sont les aspects en termes de thèmes qui peuvent être retenus pour le sujet sur « La représentation de l’adversaire politique dans la presse ivoirienne » ? Il peut s’agir de présenter les écrits pertinents ayant trait, de manière générale, à l’influence des médias sur l’opinion des citoyens (1), de la question du rôle des médias dans les conflits (2) ainsi que de l’image de l’altérité dans la presse en temps de conflit. (3)

Et quand il s’agit du sujet sur « La justice dans le processus de paix et de réconciliation : le cas de la Sierra Leone », les thèmes suivants peuvent être abordés et analysés à la lumière de textes précis : « Guerre et paix » (1), « Amnistie et impunité » (2), « Justice post-conflit ou justice transitionnelle » (3).

Voilà quelques exemples. Il faut bien comprendre qu’il s’agit de maîtriser un sujet pour pouvoir dégager ses différents aspects à la lumière des théories qui le portent. Cela implique une analyse critique des textes pour les regrouper, les classer sous des rubriques, et en découvrir le sens et la portée ; donc une organisation des idées et des théories tirées des écrits importants qui ont marqué et façonné une discipline sur un sujet précis.

Il faut en tout cas être capable de faire un travail d’analyse et de synthèse pour associer des thèses et classer des théories selon le type d’explication qu’elles proposent ou selon le type de questions que la recherche pose.

Bref, il s’agit de faire l’état des connaissances sur un sujet dans un espace cognitif (sociologie, psychologie, communication, etc.), d’accéder à cet espace et se faire une idée claire des débats qui existent, de connaître les fondements théoriques des problèmes qui ont déjà fait l’objet de recherche.

A la vérité, sur la base de toute la recherche documentaire bien menée, du problème identifié, de toute la problématique élaborée, il devient possible de voir les différents aspects ou dimensions d’un sujet et de construire

adéquatement des rubriques ou thèmes du texte organisé, structuré, agencé et argumenté qu'est la revue de la littérature.

2. Elaboration du cadre de référence ou du champ théorique. La perspective particulière de l'étude

La recension des écrits offre l'opportunité de faire l'état des connaissances sur le sujet et d'établir le cadre de référence de l'étude. Comme l'expression « cadre de référence » le laisse entendre, c'est le cadre ou le champ théorique ou épistémologique dans lequel le problème, placé, prend sens, envergure, allure ou orientation. Il s'agit pour le chercheur d'inscrire « son » problème dans un cadre de référence en montrant qu'il connaît clairement les tenants et aboutissants des théories et concepts engagés dans la formulation du problème en question. Le cadre de référence définit la perspective selon laquelle le problème de recherche sera abordé et fournit un contexte pour examiner le problème. Il sert de base pour affiner l'hypothèse, pour faire les observations, pour définir les variables, pour faire les interprétations et les généralisations. Il est le lieu où les concepts et les théories sont expliqués dans la perspective de l'étude. Autrement dit, le cadre de référence ou le champ théorique de connaissance permet au chercheur d'indiquer clairement dans quelle perspective particulière se place son étude et quels sont les concepts, les théories et modèles d'explication qu'il entend privilégier, et pour quelles raisons pertinentes, scientifiquement parlant.

Si l'on rentre dans la logique de Marie-Fabienne Fortin (1996) qui fait de l'élaboration du cadre de référence un point de la recension des écrits pertinents (voir dans son livre, p. 340 « Structures des mémoires et thèses »), on réalise que le souci est moins ici celui de procéder à « La construction du modèle d'analyse d'une recherche », donc à la constitution de « Cet ensemble structuré et cohérent composé de concepts, avec leurs dimensions et leurs indicateurs, et d'hypothèses articulés les uns aux autres » (Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy, op. cit. : 114). Il s'agit fondamentalement de situer l'étude dans une perspective particulière, de l'inscrire dans un champ théorique, qui traduit la spécialisation à laquelle le chercheur va arrimer son objet de recherche afin de l'éclairer en même temps que celui-ci contribue à approfondir la spécialisation convoquée.

Autrement dit, le chercheur rédigeant la revue de la littérature se réserve le droit de concevoir et de conserver un espace précis où il étalera le champ théorique de l'étude, expliquera l'approche théorique particulière. Il présentera les idées, les théories et débats retenus susceptibles d'apporter des éclairages et éclaircissements sur le sujet. Il inscrira son objet d'étude, et précisément « son »problème, de manière spécifique dans une logique d'explication qui en

explicite les différents aspects et dimensions, les tenants et aboutissants, tout le bien-fondé et l'arrière-plan qui donnent du relief, fournissent le plus d'explication et de compréhension.

A titre d'exemple le chercheur fait voir par exemple en quoi « son » problème de la délinquance se laisse expliquer davantage s'il l'inscrit dans la théorie de la sociologie de l'action d'Alain Touraine (1965, 1973), relative au rapport social et à l'acteur. Il dit en quoi l'explication de la délinquance par les seules caractéristiques personnelles (psychologiques, familiales, socio-économiques…) est moins *productive, moins heuristique et éclairante*. Ce phénomène est apparemment mieux compris par la manière dont sont structurés (ou déstructurés) les rapports sociaux dont les jeunes délinquants sont parties prenantes et au travers desquels ils se construisent comme acteurs sociaux.

La délinquance est ainsi analysée à la fois comme le fait d'une exclusion sociale et comme un processus de réponse à cette exclusion. Répétons-le : dans la perspective de la sociologie de l'action, la délinquance n'est pas simplement expliquée par les seules caractéristiques personnelles ni par le fonctionnement de la société globale (qui produirait les délinquants comme de simples victimes innocentes passives d'un système dont ils seraient les jouets).

Un autre exemple. Un chercheur fait sa thèse sur la réussite paradoxale d'élèves en situation de grande pauvreté matérielle. Sa revue s'organise autour de « La question de l'éducation et de la pauvreté », de « Réussites et inégalités de réussite scolaire », de « Réussites paradoxales ». Il place enfin le cadre de référence ou le champ théorique dans la perspective particulière des connaissances sur « Métier d'élève, rapport au savoir et sens du travail scolaire et de l'école ». Ainsi, pour lui, pour comprendre véritablement pourquoi certains élèves qui ne devraient pas normalement réussir réussissent, il faut se situer dans la perspective et à l'ombre de ces connaissances et théories nouvelles.

Un troisième exemple. Un chercheur étudie la professionnalité des enseignants en considérant l'ensemble, en constante évolution, des savoirs et compétences liés à l'exercice de la fonction enseignante. La revue de la littérature examine l'aspect contextuel de la professionnalité (qui se présente dans l'action et non simplement dans la qualification exprimée en général par des savoirs et des compétences définis hors action) ; puis elle considère les savoirs enseignants, donc les compétences spécifiques au métier considéré. Enfin elle construit le cadre de référence ou champ théorique en se consacrant au travail effectif des enseignants qui réussissent. Pour ce faire, elle fait une présentation critique des travaux sur les procédés de l'enseignant efficace, sur les activités de l'enseignant expert, sur l'imprévu et sa gestion dans la classe, sur les savoirs professionnels,

sur les processus de pensés complexes, sur la mise en œuvre de planifications préalablement conçues, sur les réorientations « à chaud » de l'activité, et tout cela avec les théories et les débats qui les sous-tendent. C'est dans cette perspective particulière d'enseignant efficace et de l'école efficace que le chercheur situera sa recherche pour rendre compte de la professionnalité des enseignants.

On l'aura compris, le cadre de référence ou l'approche théorique particulière indique clairement l'orientation ou la perspective théorique dans laquelle s'inscrit l'étude, la perspective dont celle-ci se réclame. Il s'agit bien de référents théoriques particuliers de l'étude, de référents les plus adéquats et ajustés pour éclairer et fournir des explications sur le sujet.

Les exemples donnés sont utiles aussi pour saisir que le cadre de référence ou le champ théorique n'est pas le lieu où l'on présente les paradigmes de recherche au fondement de l'analyse des données. Ces paradigmes sont comme des « univers » où les réalités sont vues, lues, expliquées, prennent sens, et différents sens.

NB : Parfois les écrits sur un sujet sont apparemment insuffisants ou font défaut. Il faut savoir qu'on arrive toujours trop tard dans un monde trop vieux. Il y a toujours quelque chose de déjà écrit : si ce n'est pas directement sur notre thème ou notre sujet, c'est sur des aspects approchants ; si ce n'est pas chez nous, c'est sous d'autres cieux. Bref, en faisant un effort et en cherchant bien, on trouve toujours quelque chose à présenter, à organiser, à structurer pour montrer qu'on connaît bien les tenants et aboutissants d'une question à l'étude.

Lectures recommandées

FORTIN Marie Fabienne, 1996, « La recension des écrits », *Le processus de la recherche, de la conception* à *la réalisation*, Ville Mont-Royal (Québec), Decarie Éditeur, p. 73-88.

FORTIN Marie Fabienne, 1996, « Le cadre de référence », *Le processus de la recherche, de la conception* à *la réalisation*, Ville Mont-Royal (Québec), Decarie Éditeur, p. 89-98 et p. 340

Chapitre 6
Considérations d’ordre méthodologique

Avec les chapitres 1, 2, 3, 4 et 5, on était dans la phase de conception, c’est-à-dire la phase d’établissement ou d’élaboration de l’objet d’étude dans une démarche de recherche. Le chapitre 6 fait entrer de plain-pied dans la phase méthodologique. Celle-ci consiste à préciser comment le problème à l’étude va être résolu, va être "piégé" par des activités et des instruments qui permettront d’arracher des parcelles de vérité. En termes clairs, la phase méthodologique concerne tout le plan de travail qui dictera les activités à mener pour faire aboutir la recherche.

On s’intéresse par conséquent à la structure de l’esprit et de la forme de la recherche ainsi qu’aux techniques utilisées pour réaliser cette recherche. Concrètement, sont mis en œuvre les paradigmes, les stratégies de vérification, les instruments de recherche pour étudier un milieu, une population, un échantillon. Le déroulement de la recherche et le plan d’analyse des données sont aussi précisés.

Les considérations d’ordre méthodologique ont pour but de permettre de recueillir toutes les informations utiles afin de résoudre le problème à l’étude grâce à une vérification empirique. Et le travail de l’observation passe par la réponse à trois questions, comme l’indiquent Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt depuis 1989 : Observer quoi ? Observer qui ? Observer comment ?

1. Observer quoi ?

De quelles données le chercheur aura-t-il besoin pour tester ses hypothèses ? Sur quoi portera l’observation des tests empiriques ? Quels sont les faits auxquels seront confrontées les hypothèses ou qui sont susceptibles de mettre à l’épreuve les suppositions formulées face aux questions posées ? Voilà la préoccupation ici.

Voyons comment Durkheim a procédé pour tester l’hypothèse sur les liens entre la cohésion religieuse et le taux de suicide. De quelles données, a-t-il eu besoin ? D’une part, des données lui permettant de calculer les taux de suicide de

plusieurs contrées avec des similitudes sauf sur le plan religieux et, d'autre part des données concernant la cohésion religieuse. Comme celle-ci n'est pas directement observable, Durkheim a porté l'observation sur des éléments comme l'importance numérique du clergé, le nombre de rites et de croyances partagés en commun, l'emprise de la religion sur la vie quotidienne ou la place du libre examen, etc. Clairement dit, Durkheim a fait porter l'observation sur les indicateurs de variables des hypothèses. Il voulait savoir si son hypothèse résistait à l'épreuve des faits, c'est-à-dire si les phénomènes se comportaient tels qu'il l'avait anticipé lors des conjectures théoriques.

Observer quoi ? La réponse : la définition des données pertinentes par rapport au problème posé, donc les données utiles à la vérification des hypothèses, à l'exclusion des autres.

Durkheim voulant savoir si la cohésion religieuse influençait l'évolution du taux de suicide, il a suffi qu'il prenne connaissance des statistiques étatiques de la société ou de la contrée choisie pour cerner son évolution.

2. Observer qui ou sur qui ?

On peut collecter des informations auprès de personnes individuelles, auprès de groupes, de collectivités grâce à des instruments appropriés. On peut aussi rassembler des documents de diverses sources pour en faire un support d'étude, pour constituer un corpus.

Ainsi, avant de procéder au choix d'un mode d'investigation, il faut au préalable déterminer qui va être observé. Quelle entité concrète ? Un ensemble social (un Etat, une société, une religion) ? Des individus, des groupes ? Des textes ? Des œuvres ? Bref, sur qui ou sur quoi portera l'observation lors des tests empiriques ?

2.1. Cas du corpus (ou support d'étude)

Le chercheur doit être en mesure d'indiquer la qualité et la quantité d'informations ou de matériaux collectés qui feront l'objet de son analyse. Il constitue un corpus, c'est-à-dire un support d'étude ou encore la matière, le matériau, l'objet sur lequel porteront son investigation et son analyse. Il ne s'agit pas des résultats directs de la recherche documentaire qui vise à collecter le maximum d'informations, de documents disponibles en rapport avec un sujet donné ou même avec un domaine de connaissance. Il s'agit de corpus constitué à l'effet d'être un support d'étude. Pierre N'DA (op. cit. : 110) écrit : « Le corpus désigne l'ensemble des œuvres, des textes et des écrits sur lesquels porte précisément la recherche, l'étude ». Le corpus – on l'a déjà dit – est le support

d’étude, la matière qu’on travaillera, qu’on fouillera ou fouinera. Il peut s’agir de textes écrits, de textes oraux, de documents sonores, de documents audiovisuels, de documents iconographiques, de documents numérisés dont le chercheur extirpe ce qui doit en être retiré ou soutiré pour être dévoilé et porté à la connaissance de tous, après l’avoir bien sûr analysé, organisé, structuré.

Les études littéraires s’attachent à analyser des corpus de contes, de proverbes, d’œuvres d’auteurs mais aussi d’œuvres non littéraires, des articles de journaux, des cassettes d’artistes chanteurs et compositeurs, des BD (bandes dessinées), etc. Les autres disciplines, telle la sociologie, analysent aussi des corpus constitués *ad hoc*. Ceux-ci doivent remplir certaines conditions. Pierre N’DA souligne : « Qu’il s’agisse de textes littéraires ou non, le corpus, en tout état de cause, doit être pertinent (par rapport au sujet choisi), cohérent ou homogène (un ensemble de textes ou de documents ayant des points communs et pouvant être analysés ensemble), consistant (contenant assez d’éléments intéressants pour la recherche projetée).

[…] « Conscient que le corpus est capital dans l’analyse qui sera faite, conscient qu’un mauvais corpus donne de faux résultats, le chercheur s’efforcera de choisir un bon corpus, en toute connaissance de cause » (idem p. 112).

2.2. Le champ d’étude et la sélection des unités d’observation

En général, on ne peut pas observer tous les phénomènes désignés par une hypothèse générale. Il faut par conséquent recourir à la technique d’échantillonnage pour déterminer qui sera observé lors des tests empiriques.

L’étude devra circonscrire le champ des analyses empiriques dans l’espace géographique et social et dans le temps. Evoquons successivement les questions du milieu d’étude, de la population et de l’échantillon d’étude.

2.2.1. Le milieu ou le champ d’étude

Les recherches qui se font en dehors du laboratoire prennent le nom d’études en milieu naturel ou sur le terrain. Le chercheur doit alors préciser les caractéristiques du milieu où l’étude sera conduite. Lorsqu’il ne s’agit pas de l’étude d’un phénomène ou d’un événement singulier, bien localisé et circonscrit dans un espace (cas de l’étude de l’échec d’une conférence à tel endroit X) mais de processus sociaux de caractère plus ou moins universel (tels que le suicide, la délinquance, le mariage, les élections, les médias...), il est indispensable de faire le choix raisonné d’espaces en précisant par exemple le pays, la région, la zone ou les zones, etc., et leurs caractéristiques (économiques, culturelles, géographiques, historiques, etc.) mises en exergue en fonction du problème de

recherche. Certains chercheurs parlent de contexte d'étude, de champ d'étude là où d'autres disent : le milieu. L'important est que la présentation du contexte ou du milieu ne se fasse pas comme pour elle-même, sans rapport avec le problème de recherche.

2.2.2. La population

C'est une collection d'individus (humains ou non), c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent des caractéristiques communes précises par un ensemble de critères. Les critères peuvent concerner par exemple l'étendue de l'âge, le sexe, la scolarité, le revenu, etc.

2.2.3. L'échantillonnage

• La question de l'échantillon en recherche qualitative. L'échantillonnage théorique

Les études menées dans une approche qualitative sont faites à partir d'échantillons de petite taille. Une préoccupation est celle de leur non-représentativité.

Evidemment il n'est pas question d'échantillons représentatifs au sens probabiliste du terme, et on ne peut effectuer des analyses statistiques sur les données recueillies. Il apparaît plus judicieux en recherche qualitative d'avoir un échantillon non probabiliste mais approprié.

Des sujets sélectionnés, parce que disposant de savoir et d'expérience, susceptibles de fournir des données valides et complètes, sont plus utiles que la question peu productive de leur représentativité. Il est important que ces personnes sélectionnées, motivées, soient capables de témoigner de leur expérience et de décrire ce qui intéresse le chercheur. Dans ce cas, on parle **d'échantillonnage théorique** (Glaser, 1978), c'est-à-dire cumulant des cas variés, représentant les diverses caractéristiques que peut prendre un phénomène ou une situation. Ici l'échantillonnage ne se fonde pas sur les statistiques : il s'agit plutôt de rassembler parmi les participants d'une étude les propriétés concrètes d'un groupe ou d'une situation.

Quelle taille doit convenir pour un échantillon si l'on veut obtenir une quantité suffisante de données ?

Il faudrait, selon certains auteurs comme Daniel Bertaux (1980), inclure autant de sujets que nécessaire pour atteindre la « saturation » des données. La saturation théorique est le phénomène par lequel le chercheur se rend compte que les derniers documents, entretiens ou observations n'apportent plus

d’informations suffisamment nouvelles pour justifier qu’il continue de collecter des données, qu’il augmente le matériel empirique (donc son échantillon). Bertaux pense que la saturation est généralement atteinte avec une trentaine de personnes. Morse (1991) recommande de recourir plutôt aux « cas négatifs », c’est-à-dire aux personnes qui peuvent donner un point de vue différent de celui qui prédomine parmi les personnes déjà retenues. Ainsi, si un chercheur recueille le témoignage de personnes qui ont subi l’opération de la prostate et qui ont eu des problèmes d’incontinence, il serait bon qu’il cherche aussi le témoignage de personnes qui n’ont pas eu de problème après cette opération, pour s’assurer que ses informations seront complètes. Le recours aux cas négatifs s’inscrit dans la technique d’échantillonnage théorique et permet de faire une description (puis une analyse) la plus complète possible.

• Les techniques d’échantillonnage en recherche quantitative

Il n’est pas toujours possible ni nécessaire d’étudier toute la population (que ce soient des étudiants, des électeurs ou des boites d’ananas sortant d’une usine) pour bien la connaître. On peut recueillir les informations utiles sur une fraction *(échantillon)* de l’ensemble *(population)* pour procéder à des généralisations. À certaines conditions, bien sûr. Il faut en particulier pouvoir contrôler les variables étrangères, celles qui ne sont pas incluses dans l’étude, mais qui risquent d’exercer une influence sur la variation de la mesure des variables étudiées ; ces variables étrangères doivent être identifiées par le chercheur, surtout les données socio-démographiques comme l’âge, le niveau d’étude, l’attitude... quand elles ne font pas partie intégrante de la recherche. Parmi les stratégies utilisées pour contrôler les variables étrangères, on peut citer l’homogénéité des sujets (sujets semblables quant aux variables étrangères déterminées, par exemple le même groupe d’âge, le même sexe), l’appariement (formation de groupes indépendants avec des sujets appariés, c’est-à-dire comparables en tous points), les procédés statistiques (tels que l’analyse de covariance), la répartition aléatoire dans les groupes et l’échantillonnage probabiliste. Par exemple, plus la population est homogène, moins l’échantillon aura besoin d’être de taille importante.

À défaut de pouvoir étudier dans leur totalité des ensembles sociaux (société globale, organisations concrètes), de pouvoir atteindre la totalité des éléments ou des unités constitutives d’un ensemble considéré, on se contente d’échantillon, c’est-à-dire d’éléments pouvant représenter l’ensemble, la population-mère.

On parle **d’échantillon représentatif** lorsqu’il est question de recueillir une image globalement conforme à celle qui serait obtenue en interrogeant

l'ensemble de la population. L'échantillon représentatif est en quelque sorte une réplique en miniature de la population cible, avec ses caractéristiques. Il existe des moyens statistiques de définir un échantillon représentatif sur lesquels nous ne nous arrêterons pas.

Notons que l'exigence de représentativité n'est pas aussi absolue qu'on le pense parfois : il ne faut pas confondre, en effet, scientificité et représentativité. Par exemple, pour connaître des conduites collectives ou des systèmes de relations, il n'est pas forcément plus scientifique de les étudier à partir de positions ou d'opinions individuelles d'un échantillon représentatif de personnes. À la place de composantes strictement représentatives, on peut étudier les composantes caractéristiques d'une population. Cette manière de faire est courante. Par exemple pour analyser l'impact du mode de gestion du personnel des entreprises sur ses performances ou l'incidence d'une méthode pédagogique sur les performances des élèves, on peut bien ne pas constituer un échantillon représentatif d'entreprises ou d'écoles mais se contenter d'étudier en profondeur le fonctionnement d'un petit nombre d'entreprises très caractéristiques des principaux modes de gestion du personnel ; et pour la pédagogie, se contenter d'étudier des groupes expérimentaux pouvant être comparés entre eux et à des groupes témoins

Mais ne pas être prisonnier de la représentativité ne veut pas dire que l'échantillonnage n'a pas de sens ni d'intérêt : il s'agit de contrôler les variables étrangères ; et il y a des règles rigoureuses concernant le choix et la constitution des échantillons. Le choix de la technique de sélection de l'échantillon a rapport à la problématique de recherche, à la population étudiée et aux diverses contraintes (humaines, financières, etc.).

• Sources d'erreurs dans l'échantillonnage

– *La solution de facilité :* pour recueillir une opinion sur un problème général, un doyen de faculté par exemple interroge de préférence les professeurs avec lesquels il a des affinités particulières ou qu'il peut joindre facilement. Il est évident qu'un tel échantillon n'est pas correct.

– *L'attitude de l'enquêteur :* tendance à ne s'adresser qu'aux personnes qu'il croit particulièrement bien informées du problème.

– *La dispersion géographique insuffisante.* En limitant par exemple une enquête à toutes les écoles d'un même quartier ou d'une même ville, on néglige les différences qui peuvent exister entre le milieu rural et le milieu urbain, entre quartiers résidentiels et quartiers populaires.

– *Le rétrécissement de l'échantillon en cours de travail.* L'échantillon auquel

on adresse un questionnaire peut être valable au départ mais le petit nombre de répondants peut entraîner le rétrécissement de l'échantillon et rendre toute généralisation contestable.

2.2.1.1. Les échantillons probabilistes (ou aléatoires)

Les techniques d'échantillonnage probabiliste sont celles qui impliquent un véritable tirage au hasard, c'est-à-dire qui donnent à chaque élément de la population une chance égale d'être choisi.

– L'échantillon aléatoire simple

Le chercheur inscrit le nom de chaque individu sur une liste et lui assigne un numéro d'identification à l'aide de nombres consécutifs. Les noms peuvent être écrits sur des bouts de papier et déposés dans une urne ; on mélange, puis on tire un nom à la fois jusqu'à ce que le nombre d'éléments désiré pour constituer l'échantillon soit atteint. Il est possible aussi de constituer un échantillon aléatoire simple en recourant à une table des nombres au hasard. Cet échantillon au hasard ou aléatoire (probabiliste) n'est pas à confondre avec l'échantillon accidentel (non probabiliste).

– L'échantillon aléatoire stratifié

La technique de l'échantillon aléatoire stratifié consiste à diviser la population cible en sous-groupes homogènes ou « strates », puis à tirer de façon aléatoire un échantillon dans chaque strate ; l'ensemble des échantillons ainsi choisis constitue l'échantillon final qui sera l'objet d'étude. Par exemple, on peut stratifier les étudiants par rapports aux facultés ou UFR. Une recherche sur les étudiants gagne en pertinence à dégager un échantillon aléatoire qui tienne compte des facultés ou des UFR ou d'autres critères comme les niveaux ou programmes de formation (1ère Année, Licence, Maîtrise, Doctorat). On a ici un échantillon stratifié non proportionnel

– L'échantillon aléatoire stratifié proportionnel

Avec la stratification opérée tout à l'heure, il peut arriver que certains groupes ne comportent pas assez d'éléments pour fournir des résultats statistiquement significatifs. Si par exemple, on considère les trois secteurs de l'économie

(secteur primaire, secteur secondaire, secteur tertiaire), les groupes ne sont pas forcément quantitativement égaux dans la population. Il faut alors travailler avec des échantillons stratifiés proportionnels ou pondérés.

La proportion de personnes à interroger pour chaque strate ou catégorie doit correspondre à la proportion de chaque strate ou catégorie dans la population totale. Concrètement cela veut dire que si une population sondée comprend 50 % d'éléments du primaire, 15 % du secondaire et 35 % du tertiaire, on doit retrouver les mêmes proportions sur l'échantillon. Ainsi, un échantillon de 2000 personnes devra comprendre 50 % d'éléments du primaire, (donc 1000), 15 % du secondaire (300) et 35 % du tertiaire (700). Un autre exemple. Supposons qu'un chercheur veuille obtenir un échantillon de 200 étudiants sur une population de 2000 en sciences sociales. Cette population peut être divisée en quatre strates pour représenter la proportion d'étudiants inscrits en 1ère année, en Licence, en Maîtrise, en Doctorat. Par la suite, les sujets sont sélectionnés de façon aléatoire et proportionnelle dans chaque strate pour être inclus dans l'échantillon. Les 1ères années représentent 50 %, soit 1000 ; les Licences, 30 %, soit 600 ; les Maîtrises 15 %, soit 300, les Doctorats 5 %, soit 100. Le choix aléatoire de 10 % dans chaque strate donne pour un échantillon de 200 étudiants : 100 étudiants de 1ère année, 60 étudiants de Licence, 30 étudiants de Maîtrise et 10 étudiants de Doctorat. Voilà un échantillon aléatoire stratifié proportionnel.

– L'échantillon aréolaire

Lorsqu'on ne dispose pas d'une liste complète des individus composant la population cible mais plutôt d'une carte géographique, d'une photo, ou d'un plan qui fait office de liste, les éléments de cette liste sont alors des zones (areas) qui, par tirage systématique, constitueront l'échantillon. Cette méthode aréolaire ou topographique est indiquée pour tirer au sort des zones à prospecter : villes, villages, quartiers, îlots, immeubles…

L'échantillon aréolaire est en quelque sorte un cas particulier de l'échantillonnage en groupes ou en grappes.

– L'échantillon en grappes

La technique de l'échantillonnage en groupes ou « en grappes », « par groupes » ou « par faisceaux » consiste à tirer aléatoirement des groupes

d’éléments d’une population au lieu de choisir les éléments individuellement. L’échantillon par groupes convient dans des situations où les éléments de la population sont naturellement par groupes ou quand il n’est pas possible d’obtenir une liste de tous les éléments de la population cible.

Une observation à grande échelle amène à recourir à la technique de l’échantillonnage en grappes. Celle-ci consiste à choisir aléatoirement une ou plusieurs grappes, puis à observer le comportement des unités de la ou des grappes choisies. Un exemple : supposons qu’un chercheur mène une étude sur l’utilisation de l’ordinateur par les enseignants dans les universités de Côte d’Ivoire. N’ayant pas les moyens de visiter toutes les universités, il décide, sur une base aléatoire, de se constituer une grappe composée de celles d’Abidjan. Cette tâche accomplie, et ne pouvant faire subir un questionnaire à tous les enseignants, il choisit aléatoirement un certain nombre d’enseignants à l’intérieur de cette grappe, donc à partir de la liste des enseignants de cette ville.

– L’échantillon systématique

L’échantillon est constitué d’individus pris à intervalle fixe dans une liste (par exemple un individu, tous les cinq, tous les dix). Pour trouver les sujets qui doivent entrer dans l’échantillon et représenter la population, on subdivise la population en intervalles réguliers (K est le symbole de la grandeur ou taille de l’intervalle).

On applique alors la formule:

$$K\ (\text{intervalle}) = \frac{N\ (\text{population})}{n\ (\text{échantillon})}$$

Exemple pour une population de 100 sujets si on a besoin de 25 sujets:

$$K\ (\text{intervalle}) = \frac{100\ (N)}{25\ (n)} = 4\ (\text{taille de K, l'intervalle})$$

L’intervalle étant 4, ce sont les sujets 1, 6, 11, 16, 21... qui constitueront l’échantillon. On peut préférer un intervalle de 3 ; les sujets seront 1, 5, 9, 13... On peut choisir au hasard un point de départ, c’est-à-dire le premier élément de l’échantillon. Quand le nombre maximal de sujets est atteint, soit 25 dans le cas présent, l’échantillon est complet.

L’échantillon systématique est classé parmi les échantillons probabilistes par

beaucoup d'auteurs ; mais il est considéré comme non probabiliste par certains parce qu'au sein d'une même population, certains individus n'ont aucune chance d'être choisis, alors que pour d'autres, la probabilité de l'être est égale à 1.

2.2.1.2. Les échantillons non probabilistes (ou empiriques)

– L'échantillon accidentel ou échantillon de commodité

C'est celui où la population n'est pas définie. Il s'agit de groupe dont les caractéristiques n'ont pas été établies en fonction d'une recherche et que l'on doit accepter comme tel dans la recherche parce que disponible, présent à un endroit déterminé, à un moment précis. C'est l'exemple d'une classe d'étudiants, d'un groupe de journalistes, d'un groupe modulaire. Bien plus, il s'agit d'échantillon constitué par les premières personnes rencontrées fortuitement, accidentellement. Dans ces conditions, tous les individus n'ont pas la même chance d'être choisis. C'est un échantillon de commodité puisqu'il est entièrement basé sur la disponibilité des répondants.

– L'échantillon de volontaires

Parfois, il est difficile d'interroger des individus sur certains thèmes, qui paraissent délicats voire tabous, intimes (comportement sexuel par exemple, absorption de drogue, de pilule...). La technique consiste alors à faire appel à des volontaires pour constituer l'échantillon. Dans le but d'obtenir une meilleure représentativité, une sélection est faite en fonction de quotas, parmi les volontaires, ou une « correction » est apportée à l'échantillon, après coup, pour ajustement.

– L'échantillon par quotas

Dans l'échantillonnage par quotas, on dégage un certain nombre de caractéristiques propres à une population. L'échantillon se construit en veillant à y retrouver ces caractéristiques. En termes clairs, on détermine des strates (ou sous-groupes) en fonction de certaines caractéristiques pour être représentées dans l'échantillon, dans les mêmes proportions qu'elles apparaissent dans la population. Les principales caractéristiques utilisées dans cette technique par quotas sont le sexe, l'âge, l'origine sociale, l'origine ethnique, etc. Par exemple, s'il y a 75 % de femmes dans la population, l'échantillon comprendra 75 % de femmes, ce qui donne dans un échantillon de 1000 individus un quota de 750

femmes et 250 hommes.

La technique par quota est dite non probabiliste parce qu'à l'intérieur de chaque strate, de chaque sous-groupe, les individus ne sont pas choisis de façon aléatoire ; l'enquêteur choisit qui il veut pour « remplir » ses quotas.

– L'échantillon typique ou par choix raisonné ou intentionnel

Il s'agit de technique utilisée pour le choix des sujets ou des phénomènes présentant des caractéristiques typiques, les distinguant des autres, comme dans l'étude des cas extrêmes ou déviants, ou des cas typiques, etc. La sélection des cas particuliers permet d'étudier des phénomènes rares ou inusités. Il s'agit de choix raisonné ou intentionnel car la technique repose sur le jugement du chercheur qui fait le tri des cas à inclure dans l'échantillon répondant de façon satisfaisante à sa recherche. Il peut faire par exemple un choix raisonné de cantines scolaires ou de groupes scolaires qui ont quelque expérience particulière à montrer. Le choix raisonné amène à sélectionner des individus « moyens » que l'on déclare représentatifs d'un groupe. Représentatif signifie ici « typique », « exemplaire ».

– L'échantillon en boule de neige ou par réseaux

L'échantillon en boule de neige ou par réseaux consiste à choisir un noyau d'individus (des personnes considérées comme influentes, par exemple), noyau auquel sont ajoutés tous ceux qui sont en relation (d'affaires, de travail, d'amitié, etc.) avec eux, et ainsi de suite. Il est possible alors de dégager le système de relations existant dans un groupe qu'un échantillon probabiliste ne peut permettre de découvrir. On se fonde donc sur les réseaux sociaux ; d'où l'expression boule de neige ou l'échantillon par réseaux.

3. Observer comment ?

PROLOGUE : LA QUESTION DES PARADIGMES ET DES STRATÉGIES DE VÉRIFICATION AU NIVEAU DE LA MÉTHODOLOGIE

L'observation ne se fait pas à partir de rien, avec des yeux nus mais avec des yeux pleins de l'expérience, d'ensemble de règles implicites ou explicites orientant la recherche. Elle se fonde sur des connaissances généralement reconnues, sur des façons de voir et de poser les problèmes, d'effectuer des recherches et de trouver des solutions. L'observation pénètre et puise dans un univers théorique, autant dire dans un paradigme.

Voilà pourquoi, au niveau de la méthodologie de la recherche, ne peut pas être éludée volontairement la question du paradigme pour sauter directement à l'application d'instruments de collecte des données. Tout comme l'impasse ne peut être faite sur le problème des stratégies de vérification empirique. Il faut, en effet, savoir clairement le choix qu'on fait quant au nombre de cas à utiliser et quant au type de recherche à réaliser pour assurer la vérification la plus complète possible de l'hypothèse.

La théorie est un outil de recherche. Elle englobe, selon François-Pierre Gingras (1997), deux cheminements complémentaires du processus de recherche : le cheminement de la *découverte* et le cheminement de la *preuve*. La théorie a une place dans le processus de recherche, influence l'analyse des phénomènes sociaux. Partie prenante du cheminement de la découverte, la théorie *crée la capacité d'imaginer des explications* pour tout phénomène social et *stimule* à poser de *nouvelles questions* pour améliorer le savoir. En tout état de cause, il n'est pas satisfaisant de construire simplement le cadre conceptuel et même le cadre opératoire pour aller directement à la collecte des informations. Celles-ci rassemblées, disponibles, ne peuvent être filtrées et organisées, et contribuer à l'explication que parce qu'elles s'inscrivent dans la logique ou le langage d'un paradigme qui donne justement sens aux connaissances. Un travail de recherche scientifique laisse découvrir le (ou les) paradigme(s) mis en jeu pour construire la problématique et peut-être surtout pour analyser et interpréter les données, leur donner un sens.

Le choix ou la construction d'une théorie, et précisément d'un paradigme, détermine le regard qui sera porté sur la réalité. Ainsi un même phénomène n'est pas observé de la même façon par des chercheurs recourant à des théories différentes. Un exemple. Trois chercheurs se penchent sur l'étude de la décision d'un gouvernement de supprimer ou de diminuer les bourses, aides et autre prises en charge dans l'enseignement supérieur. Un chercheur marxiste pourra

mettre l'accent sur les rapports de classes qui autorisent le gouvernement à durcir la « répression étatique » dans l'intérêt de la classe dominante qui se sert de l'Etat pour maintenir son hégémonie sur les classes dominées, dont les enfants ont le plus besoin du soutien de l'Etat. Un chercheur fonctionnaliste pourra s'intéresser aux fonctions sociales remplies par les bourses et autres dans une société de pauvres en majorité. Il verra dans la décision du gouvernement une réponse ayant pour objectif de stabiliser et d'assurer la reproduction de l'ensemble social mais en faveur premier des possédants. Un chercheur structuraliste voudra décrire les différentes « structures » qui caractérisent une société pratiquant l'aide et le soutien aux étudiants. Il tentera de faire ressortir les relations entre les différentes entités (les étudiants, les parents, les groupes de pression, les organisations sociales et politiques, les ministères de l'enseignement supérieur, de l'éducation et de l'économie) qui composent le système d'un Etat où prévaut l'intervention financière de l'Etat. Il pourra comparer les systèmes sociaux où l'Etat fait quelque chose pour les étudiants et ceux où l'Etat se fait discret ou distrait par rapport au sort des étudiants n'ayant pas les moyens de leurs études.

C'est dire que la place du paradigme dans la méthodologie n'est pas une surenchère ni une superfétation. L'enjeu n'est rien de moins que notre perception de la réalité.

L'inclusion du paradigme dans la méthodologie l'est au même titre que la stratégie de vérification qui sert à déterminer la nature de l'observation à réaliser, le type d'information à recueillir et le type de traitement des données à faire. La présence du paradigme se justifie par le besoin de donner sens aux résultats obtenus.

Les paradigmes situent au fondement d'une discipline et dans ses tentatives d'explication de la réalité et indiquent la mesure de son statut épistémologique. Un paradigme est l'ensemble des règles et des conceptions (ou même des croyances) qui constituent les fondements d'une science. Ainsi au plan scientifique, le « paradigme newtonnien » succèdera au « paradigme ptoléméen » avant d'être lui-même remplacé par le « paradigme einsteinien ». L'essentiel est de savoir que le paradigme est le cœur de ce qui constitue la vision du monde, d'une société à une époque donnée.

Les analyses et les théories des sociologues autorisent la distinction entre deux grandes familles de paradigmes ou de schémas d'explication ou de compréhension des phénomènes.

Dans un premier groupe de paradigmes, le comportement (d'un acteur collectif ou individuel) est expliqué par un schéma causal (le comportement est

dû à (causé par) tel facteur) ; le phénomène social est décrit comme le résultat presque exclusif d'éléments antérieurs au comportement ; il est rapporté par exemple aux structures sociales et expliqué par des causes efficientes qui l'ont provoqué (faits sociaux antérieurs). Le chercheur « traque » les conditions de possibilité ou d'émergence du phénomène : les faits ou les acteurs sont référés au système social existant. Il y a toute une dimension structurée du social qui est mise en jeu. Cela signifie que les phénomènes ne se produisent pas au hasard mais dépendent de conditions réunies.

Dans un second groupe de paradigmes, le comportement est expliqué par un schéma où les intentions des acteurs ainsi que la représentation qu'ils ont des moyens pour réaliser ces intentions ont un rôle essentiel. Le phénomène social est décrit comme le résultat ou l'effet émergent de la juxtaposition ou de la composition d'un ensemble d'actions. Et le chercheur saisit le sens de la réalité sociale dans l'action même où elle se produit, même s'il n'ignore pas totalement les causes et les effets observables enjeu. Les actes des acteurs sont essentiellement expliqués par les finalités recherchées, encore qu'on puisse recourir à des éléments antérieurs aux actions (structuration du système de préférence, choix des moyens pour obtenir les fins désirées...). On est ici dans une dimension processuelle et actancielle des phénomènes sociaux. Cela veut dire qu'on considère la société comme produite toujours par l'action humaine, les conflits, les interactions sociales au jour le jour.

Le groupe des paradigmes déterministes est opposé facilement à celui des paradigmes interactionnistes. Peut-être que les lignes de démarcation sont aujourd'hui plus formelles que réelles ; car la plupart des sociologues ont compris que les paradigmes ne s'excluent pas mutuellement : ils représentent des façons différentes d'aborder et d'analyser la réalité. Les objets d'étude eux-mêmes contribuent à imposer de préférer tel paradigme à tel autre ; il en est de même des instruments disponibles de recherche, des ressources matérielles, de la personnalité des chercheurs. Il est pour cela difficile aujourd'hui qu'un sociologue se fige dans un seul moule de pensée, connaissant les paradigmes de la recherche sociale. Quels sont les différents paradigmes utilisés pour analyser les phénomènes sociaux ?

À côté des deux grands groupes, il faut signaler un troisième dont l'ambition pour la recherche est de découvrir ce qui est vraiment essentiel dans l'action sociale et les phénomènes humains, et un quatrième qui recherche les contradictions posées comme l'essence de la réalité.

3.1. Les paradigmes

3.1.1. Les paradigmes à la recherche de l'essentiel

3.1.1.1. La typologie

La construction d'un type idéal passe par la capacité de synthétiser les traits caractéristiques distinctifs d'un phénomène, d'une catégorie de personnes ou de choses, au-delà des variations observables dans ses manifestations particulières et de percevoir de nouvelles variantes du même phénomène ou du même groupe de personnes ou de choses. Une typologie implique que le phénomène présente (ou qu'on y découvre) plusieurs dimensions ou aspects et ne se présente point sous forme d'un continuum unique. Max Weber a donné un bel exemple devenu classique de typologie à travers *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme ;* Maurice Duverger avec la distinction entre partis de cadres et partis de masse.

3.1.1.2. La phénoménologie

Les théoriciens de la phénoménologie dont Edmund Husserl soutiennent que les phénomènes n'apparaissent pas aux acteurs, ils sont vécus par eux. Par conséquent, c'est l'expérience vécue qu'il faut saisir. La phénoménologie privilégie ainsi le point de vue des sujets de l'action (les acteurs par rapport aux spécialistes qui les observent). Elle accorde l'importance à l'interprétation que le sujet donne des événements qu'il vit. Elle favorise l'intuition « synthétique » (ou « reconstituante ») et l'expérience vécue là où la démarche hypothético-déductive procède à un raisonnement fondé sur l'observation de constances. Le chercheur porte son observation rigoureuse sur l'expérience vécue en vue d'en extraire les caractères les plus significatifs. Il découvre, grâce à la réflexion, ce qui dans un phénomène demeure essentiel.

3.1.1.3. L'historicisme

L'historicisme, écrit Gingras (1993 : 134), part du principe que « l'histoire se répète » et que maints phénomènes sociaux se « régénèrent » d'année en année, de génération en génération. Sont identifiables des « boucles de causalité » qui se succèdent sans cesse et tendent à perpétuer dans l'avenir (par inertie, tradition et socialisation des générations montantes) les causes historiques qui les ont d'abord créées. Ainsi, telle vague d'immigrants tendra à transmettre aux générations suivantes ses préjugés sur le pays d'adoption.

Le paradigme historiciste est utile pour comprendre les révolutions historiques et aussi pour saisir les enjeux des débats où l'on fait appel à un « retour aux sources », ceux où la modernisation se heurte à des modes d'organisation politique, économique et sociale, hérités d'une période antérieure.

3.1.1.4. L'herméneutique

Si elle était au Moyen-âge l'interprétation des textes sacrés, pour rechercher le sens de la proclamation de la parole de Dieu, aujourd'hui, sous le nom de *sémiologie*, elle est devenue la science de l'interprétation des signes comme éléments symboliques d'une culture. Cette science cherche à découvrir le « sens profond » et souvent caché des phénomènes, à partir d'un examen attentif des « façons de dire » ou des « façons de faire » (Cf. les travaux de Paul Ricœur). « L'herméneutique, écrit François Pierre Gingras (idem : 113), guide donc l'analyse des intentions des acteurs et actrices, de même que la signification symbolique des comportements sociaux ». Ainsi, l'herméneutique de débats électoraux peut en faire ressortir l'argumentation tout comme celle des documents historiques pour comprendre les enjeux idéologiques d'une époque.

3.1.2. La recherche des contradictions

3.1.2.1. La dialectique

C'est une démarche qui part de l'idée de la présence de contradictions dans la réalité elle-même. Elle recherche les incohérences des choses, les oppositions, les ambivalences qui constituent souvent l'essence de la réalité.

Elle se veut empirique par une certaine façon de recueillir les données concrètes en même temps qu'elle est une tentative d'explication des faits sociaux.

La méthode dialectique n'a pas le monopole de la recherche concrète ; mais elle essaie, à la différence d'autres méthodes, de construire le lien entre des éléments contradictoires et d'unir ce qui paraissait séparé, éparpillé, incompréhensible. Elle s'élève contre le fait de considérer des éléments observés de la réalité comme des concepts abstraits, telle par exemple la notion de valeur d'échange d'un produit.

Selon Gingras (idem : 134), pour l'essentiel, elle consiste « à saisir les faits d'abord dans leur devenir, c'est-à-dire dans leur mouvement dynamique (et historique) plutôt que dans leur état statique ; ensuite dans le complexe global dont ils font partie plutôt qu'en faisant abstraction de cette totalité ; enfin dans leurs contradictions apparentes, qui seules peuvent révéler la réalité sociale. La méthode dialectique privilégie l'analyse des rapports sociaux sous leurs multiples angles et cherche à démêler ces angles les uns par rapport aux autres sous l'éclairage de leurs contradictions ».

En fait, on postule que le sens profond des phénomènes sociaux se cache dans les contradictions. Le chercheur doit traquer et « débusquer » les contradictions

en procédant par recoupements. Il est amené à s'engager dans l'action sociale, passant successivement d'un élément à l'autre des phénomènes sous analyse.

La contradiction dialectique a le sens d'un paradoxe de composition d'actions : ainsi, selon Marx, les bénéfices individuels que, dans le capitalisme, les acteurs retirent de leurs actions sont nécessairement accompagnés d'un coût collectif non désiré. Le capitaliste est comme condamné à une baisse tendancielle du taux du profit.

La méthode dialectique considère que toute situation d'interdépendance ou d'interaction est définie par un contexte social et institutionnel donné. Du point de vue idéologique, la dialectique postule que le changement est inévitable.

3.1.2.2. L'analyse archéologique

Elle recherche les mécanismes à l'origine des phénomènes sociaux en allant plus en profondeur, au-delà des explications traditionnelles disponibles. Ce paradigme permet, par exemple, de faire l'archéologie des savoirs, de faire une critique radicale des sciences humaines (*Les Mots et les choses* de Michel Foucault 1966), de faire une analyse des institutions répressives (l'asile, la prison) dans *Surveiller et punir. Naissance de la prison* de Michel Foucault (1975) ou une analyse des conditions d'apparition de la prison et de percevoir celle-ci comme produit de l'ordre social mais aussi comme le produisant (Jacques Laplante 1986, *Prison et ordre social au Québec).*

3.1.3. La recherche de la cohérence logique (les paradigmes de type déterministe)

« La recherche de la cohérence logique privilégie l'accumulation et l'organisation des connaissances en un ensemble cohérent coiffée par une théorie générale » (François Pierre Gingras, op. cit. : 127). Voici des paradigmes qui découlent de cette approche

3.1.3.1. Le fonctionnalisme (la relation de type fonctionnel)

– Qu'est-ce que le fonctionnalisme ?

La notion de fonction a été empruntée à la biologie notamment par Durkheim (1895). A la manière des organes dans l'organisme (le foie, les reins, le cœur, les poumons, l'estomac, etc.), les individus et les institutions remplissent dans la société des fonctions irréductibles aux causes ou circonstances qui les ont fait apparaître. Les fonctions s'analysent par référence à leur contribution au fonctionnement de l'ensemble, du tout. On a qualifié d'« holistique » cette

recherche de sens qui pose des questions du genre : « Quelle est la fonction de l'école dans une société capitaliste ? », « Quelle est la fonction du droit dans la société *?* », Aujourd'hui les fonctionnalistes les plus globalisants ont dépéri pour laisser plus de place aux analyses différentielles des fonctions, aux analyses plus localisées mettant en relation des sous-ensembles et des ensembles spécifiques.

Le fonctionnalisme est une démarche qui consiste à saisir une réalité par rapport à la fonction qu'elle a dans la société ou par rapport à son utilité. Ce qui entraîne que, mentalement, tout fait social est rapporté au système social tout entier ; et on postule que les éléments sociaux et culturels remplissent des fonctions sociales et que ces éléments sont indispensables. Le fonctionnalisme cherche à expliquer les phénomènes sociaux par les fonctions que remplissent les institutions sociales, les structures des organisations et les comportements individuels et collectifs. On parle du caractère fonctionnel ou dysfonctionnel d'une institution.

Malinowski est le père du fonctionnalisme et le représentant de la conception la plus rigide. R.K. Merton, un des représentants les plus éminents du fonctionnalisme, fera observer que des usages et des sentiments sociaux peuvent être fonctionnels (utiles, adaptés à leur but) pour certains groupes et ne pas l'être pour d'autres dans la même société, que des survivances sociales, des coutumes, peuvent exister sans avoir des fonctions précises à remplir.

Cela dit, Merton est fonctionnaliste, et retenons avec lui et les autres que l'idée de fonction permet de constater la façon dont une institution fonctionne dans le système social auquel elle appartient ; l'idée de fonction permet d'analyser certaines situations, de fournir des observations, de repérer les dysfonctionnements.

La méthode fonctionnaliste a un intérêt concret : elle permet d'observer les phénomènes ou les institutions, de tenir compte de l'interdépendance de ces phénomènes ou de ces institutions et de leur lien avec la société globale. Mais elle est quelque peu limitée au plan de l'explication. En effet, expliquer un phénomène social, ce n'est pas avant tout en démontrer l'utilité ; la fonction d'une institution par exemple n'apprend pas forcément la raison qui l'a fait naître. Durkheim préfère que l'explication se situe au niveau de la cause efficiente.

– Fonctionnalisme et idéologie

Le fonctionnalisme dans sa forme modernisée et relativisée par Merton et

structurée par Parsons a connu un grand succès en France et surtout aux États-Unis : il apparaît intéressant d'autant qu'il permet de voir comment fonctionne une institution. En fait, l'idéologie qui le porte ou le couvre a permis de s'opposer au marxisme avec ses conflits (notion de lutte de classes) et son avenir révolutionnaire. Comme, le souligne Madeleine Grawitz (1986), « Théorie du dynamisme (cela fonctionne), de l'utilité (ça sert), d'équilibre rassurant et d'optimisme (on néglige les dysfonctions), le fonctionnalisme réunissait vraiment les qualités adaptées à la mentalité américaine ».

3.1.3.2. Le structuralisme (la causalité structurale)

– La notion de structure

Par la notion de structure, on insiste sur l'idée d'un ensemble de caractères interdépendants, de groupes de relations. Une structure est un ensemble de rapports qui fait l'unité d'un groupe social : on parle de la structure économique d'un pays, de la structure interne d'un parti politique.

Une structure est en réalité la théorie d'un système et non un fait d'observation ; elle est une construction qui se situe au-dessus des phénomènes pour en rendre compte ; c'est un modèle, c'est-à-dire une représentation formelle de groupes de relations. La structure est un mode d'agencement entre deux ou plusieurs éléments ; et c'est cette structure qui confère une signification à chaque élément et à l'ensemble.

– Le structuralisme

Panofsky (1967) montre qu'il existe une homologie entre l'articulation logique de la philosophie scholastique et celle des plans des cathédrales gothiques : l'une et l'autre relevant d'une même structure de pensée, traduisent l'affinité structurale qui existe entre les divers aspects d'une totalité historique.

De la même façon, les éléments (groupes, classes...) doivent certaines de leurs caractéristiques à la position qu'ils occupent dans un ensemble structuré. Ainsi, des éléments qui occupent au sein de deux ensembles des positions homologues doivent à cette position des caractéristiques communes. Le structuralisme, c'est une démarche de l'esprit qui consiste non pas à retrouver une structure qui existerait par elle-même, mais à définir les éléments d'une structure, à découvrir une structure sous-jacente. Découvrir une structure, c'est établir une cohérence interne, une permanence dans le temps entre des éléments.

Le structuralisme veut dégager les règles d'association qui lient les phénomènes sociaux les uns aux autres ; il s'intéresse non pas aux éléments d'un phénomène mais à ses structures. En anthropologie par exemple, la démarche structurale est née du besoin pratique de comparer, de classer, de trouver une dénomination commune aux informations diverses recueillies. Avec le structuralisme, on cherche « les déterminants structurels ». Dans une perspective structurale, pour expliquer un phénomène ou un élément du système social, on cherche à savoir dans quel type d'agencement il doit être considéré et avec quels autres éléments, dans quel champ il est pris.

Le concept de champ intègre l'idée de structure, comporte une dimension structurelle associée à une dimension stratégique. Pour Pierre Bourdieu, un champ est un microcosme social de positions inégales occupées par différents groupes d'agents en lutte pour se positionner au mieux les uns par rapport aux autres dans ce champ ou pour conquérir une position meilleure avec les avantages associés à ces positions. Quivy et Van Campenhoudt (2006 : 88) signalent, à type d'exemple, que « les choix d'un journal en matière de « Une » et la tendance à rechercher des scoops s'expliquent en grandes partie par la position structurelle du journal par rapport à ses principaux rivaux au sein du champ journalistique ». Autre exemple : « les comportements d'un cadre dans une entreprise s'expliquent en grande partie par sa position dans l'entreprise par rapport aux autres membres du personnel avec qui il est en concurrence, dont il brigue éventuellement la position ou qui mettent la sienne en péril ».

C'est à croire que les prises de position et les stratégies des uns et des autres sont liées à leur position structurelle dans l'ensemble d'un champ donné, et tout dépend de la structure générale du champ et de la nature des luttes qui le traversent.

Le structuralisme apporte sa richesse dans l'explication des phénomènes sociaux. Il reste que, dans le structuralisme, la tendance peut être trop grande de privilégier la structure en laissant de côté une certaine élasticité ou une certaine plasticité des structures, les contradictions internes et l'action du temps. La tendance est d'exclure la pensée dialectique et d'exagérer l'importance des stabilités. Pour cela, le structuralisme semble plus applicable aux sociétés anciennes, avec des survivances importantes, qu'aux sociétés modernes, encore que dans celles-ci, il y ait des permanences et des survivances, et que dans celles-là on trouve aussi le mouvement et le changement.

3.1.3.3. L'analyse systémique

L'analyse systémique élabore une représentation (ou un modèle) logique d'un

objet concret total en tant qu'il est organisé, qu'il est un tout, une entité avec des composantes. Le fonctionnement de cette réalité repose pour beaucoup sur les liaisons ou les relations entre ses composantes ou les éléments qui la constituent, lui donnent son unité et lui maintiennent son identité en dépit des changements qui peuvent survenir. Par exemple, l'analyse du système politique ivoirien passe par l'étude des relations entre les composantes que sont la population, les partis, les groupes de pression, le gouvernement, l'assemblée nationale, l'administration, etc., qui exercent les fonctions d'initiative, de médiation, de décision, de légitimation et de rétroaction.

Etudier un phénomène social à partir du concept de système revient à s'interroger sur les liens qui existent entre ses différentes composantes qui interagissent et s'ajustent constamment ainsi que sur la manière dont il régule ses liens avec son environnement. Ainsi, les comportements d'un individu impliqué dans une organisation (entreprise, école…) « ont un impact direct ou indirect sur les comportements de l'ensemble des autres, de sorte qu'à chaque changement dans le comportement de l'un d'entre eux, c'est, de manière plus ou moins sensible, l'ensemble du ‘‘système'' qui se réajuste » (Van Campenhoudt / Quivy, 2011 : 93-94). A terme, les interactions constituent ‘‘un système'' de fonctionnement auquel on s'habitue, s'attache et qu'on protège contre des perturbations extérieures.

D'un point de vue pratique, on peut faire remarquer que l'analyse systémique intelligemment utilisée permet de tenir compte à la fois du contexte, des intrants, du processus et des produits (en abrégé CIPP). Mais il se prête aussi à une utilisation idéologique. En effet, le paradigme systémique adopte facilement les valeurs du mode de production dominant et élabore une explication des conditions nécessaires pour maintenir le système en place.

3.1.4. La recherche du sens, de l'acteur et du sujet (les paradigmes de type actionnaliste et de type interactionniste)

Les acteurs sociaux agissent et leurs actions sont intentionnelles et stratégiques, donc leurs comportements ne peuvent être réduits à des effets de structure et de système. Les phénomènes sont donc expliqués comme des composantes et des résultantes de ces actions. Dans cette logique, les systèmes sociaux qui déterminent les actions sont le produit de ces actions : il y a une causalité circulaire entre structure sociale et action sociale. Les situations étudiées sont le résultat des interactions entre l'ensemble des protagonistes.

3.1.4.1. Le constructivisme

Sans renier la prédominance des structures sociales et des aspects macro-sociaux de la réalité, le constructivisme de Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Anthony Giddens et autres est critique d'une conception passive des acteurs, en tout cas, d'une tendance des théoriciens de la reproduction à réifier les réalités sociales (la structure sociale, le système scolaire…). Le constructivisme renvoie à l'idée que les réalités sociales qui apparaissent « naturelles » sont en fait le produit d'un apprentissage intériorisé et donc font l'objet d'une construction permanente. Autant dire que, dans le cadre constructivisme, les réalités sociales sont appréhendées comme des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs.

La pensée constructiviste pose que la plupart des comportements, des attitudes et réactions sociales, comme la fréquentation des lieux de marché, la fréquentation des spectacles, comme l'achat et la lecture de tel ou tel quotidien, comme le goût, la façon de parler, de faire le distingué, l'adhésion ou la soumission au pouvoir ne tombent pas du ciel, ne sont pas des données immédiates naturelles, ils sont le fruit de notre inscription dans une position particulière du jeu social, le résultat de notre appartenance à un champ ou domaine d'activité sociale, ils sont construits par et de notre place dans le théâtre social de la vie.

Et si le social est un champ de forces, un espace de luttes de rapports de domination entre individus, entre groupes, entre champs, il est aussi lieu d'affrontements de savoirs, des habitus, des symboles, des aspirations, des intérêts en jeu. Au-delà des logiques pratiques, s'engagent des rapports de force pour éclairer et dégager des rapports de sens par l'éclosion d'une pensée pragmatique des groupes dominants afin de distiller des valeurs servant leurs intérêts.

Par exemple la simple (en apparence) consommation des médias, des journaux n'est pas dans ce sens un acte banal dénué de signification et d'intérêt. Elle participe à et du choix d'orientation sociétale désirée, à la promotion d'une vision du monde visé plus juste, plus égalitaire, plus démocratique. Et une étude (une thèse notamment) de la consommation des quotidiens doit avoir conscience de rechercher et de faire voir clairement le « jeu » auquel elle joue de dé-voiler la réalité de la société à un moment précis de son histoire.

3.1.4.2. L'actionnalisme et la sociologie du sujet

L'actionnalisme sociologique d'Alain Touraine se présente comme une théorie de l'action ; il met au centre de sa lecture du social l'acteur social, porteur de projet et luttant pour imposer ses valeurs, ses idéaux, ses normes. Il se bat pour

revendiquer un ordre différent des choses et des situations.

D'ailleurs pour Touraine (2007), *Penser autrement*, c'est réaliser qu'« Intentionnalité de l'action et caractère historique de sa présence et de son emploi sont les deux principes sur lesquels reposent les sciences sociales… » (p. 32) ; c'est définir « l'acteur social comme capable de s'affirmer lui-même et de défendre ses droits en tant que finalité principale de sa propre action » (p. 58). Ce renversement est clair : « Ce n'est pas le rapport à la situation qui définit l'acteur ou l'individu ; c'est la liberté créatrice offerte ou refusée à un individu qui définit le mieux une situation » (p. 159).

La scène sociale est ainsi le théâtre de conflits opposant des acteurs, des mouvements sociaux voire politiques différents, distincts du fait de leurs connaissances, de leurs analyses et engagements, de la capitalisation des richesses, de leurs volontés de faire émerger ou d'imposer des modèles culturels divers au cœur de la société. Et si Touraine (2013) affirme aujourd'hui, depuis la crise financière, *La fin des sociétés*, ce n'est pas pour céder à la peur du chaos, c'est avant tout pour faire « l'annonce d'un commencement : celui d'un autre type de vie collective et individuelle fondé sur la défense des droits humains universels contre toutes les logiques d'intérêt et de pouvoir ».

S'appuyant sur les travaux de Touraine et s'en démarquant, François Dubet (1994) élabore la *Sociologie de l'expérience*. Celle-ci avance l'hypothèse de la sédimentation d'un *quant à soi* se représentant comme irréductible aux rôles sociaux incarnés. L'émergence et la consolidation d'un tel « Je » empêche l'individu d'être totalement son rôle ou sa position.

Au dire de Touraine, toujours dans *Penser autrement*, le « Je » découvre qu'il a bien souvent vécu sous le regard d'un autre, qui n'est pas en fait son ombre, car souvent, c'est nous qui nous sentons être la sienne. Le « Je » s'affirme et s'affiche comme un être social, peut-être davantage par ses relations avec lui-même que par sa position dans la société. Sans doute, celle-ci permet de prévoir des conduites commandées par le niveau social mais on réalise bien que c'est le poids de ses conduites morales qui commandent en fait la plupart de ses actes. C'est dire que le « Je » se reconnaît comme un acteur autonome, libre et responsable de ses propres conduites. Il agit en construisant sa capacité de résistance et de liberté. Il est porteur d'une conscience qui est une exigence vis-à-vis de lui-même, la reconnaissance de sa responsabilité par rapport à lui-même, et donc de ses droits au sein de la société. Il a un rapport à soi qui ouvre sur le rapport à l'autre, qui le fait sujet ; il est porteur de droits universels. Dans la société il se positionne comme sujet qui décide par et pour lui-même de ce qui lui convient et pour le contrôle des orientations de la société.

La sociologie du sujet soutient que « Ce qui est le plus désiré, c'est la reconnaissance des individus et des groupes comme portant en eux-mêmes le droit d'être reconnus et respectés par-delà toutes les lois et toutes les normes sécrétées par les institutions » (p. 15).

On comprend dans cette logique de l'actionnalisme et de la sociologie du sujet que des actes banals d'achat et de lecture de quotidiens d'opinion, donc de consommation, tout comme de production elle-même de ces journaux, soient à la vérité des actes citoyens de responsabilité pour se positionner comme sujet qui décide pour lui-même ; qui remonte du banal vécu vers le sens de la vie, en tant que sujet, pour prendre sa part de lutte dans le contrôle des orientations sociétales, dans la production de la société. Ce n'est pas rien.

Et une recherche importante de sociologie ne peut pas omettre de faire apparaître ces éléments importants, cachés sous le voile de la banalité quotidienne des lectures et autres consommations apparemment sans conséquences particulières.

3.1.4.3. L'individualisme méthodologique et l'approche stratégique

L'individu est analysé en tant que produit social de causalités multiples (causalités historiques et structurales) et en tant qu'acteurs en situation disposant de « marges de manœuvre » et de « possibilités stratégiques ou tactiques » plurielles.

Michel Crozier (1977), avec l'analyse stratégique des organisations, a introduit le concept de zone d'incertitude, qui présente un intérêt. En effet dans leurs interactions, les acteurs qui maitrisent des enjeux importants pour d'autres trouvent une source de pouvoir sur les autres dans l'incertitude où ils les laissent.

Le chercheur décèle, pour chaque protagoniste, ses différentes zones d'incertitude et identifie quels autres protagonistes les contrôlent. Il pourra ainsi reconstituer le jeu des rapports de force, avec les contraintes et les ressources de chacun, avec les alliances et les stratégies possibles.

Il y a une forte convergence entre sociologues proposant une « approche stratégique » centrée sur des organisations et les « systèmes d'action » qui leur correspondent. Des auteurs comme Raymond Boudon (1977) mettent fortement l'accent sur les capacités de calcul, d'appréciation du gain-coût de l'acteur en situation, pris dans des déterminations sociales. Boudon est théoricien de l'individualisme méthodologique.

3.1.4.4. La théorie de la décision

La théorie de la décision fait une part belle à l'acteur par rapport à la structure

sociale. La décision est présentée comme le résultat de la juxtaposition ou de la composition d'un ensemble d'actions, c'est-à-dire de comportements quotidiens orientés vers la recherche d'une fin. Ainsi la théorie de la décision postule que toute décision résulte de choix, de classement des conséquences anticipées des diverses actions possibles. Elle postule que les acteurs tiennent compte de l'environnement » « certain » (prévisible), plus ou moins « risqué » ou totalement « incertain » (imprévisible). En d'autres termes, le milieu social est pour l'acteur un point de référence à partir duquel il s'efforce de mesurer les avantages, les désavantages ou les risques de sa décision.

La décision présente de l'intérêt surtout par rapport à ses conséquences mesurables. La théorie de la décision intéresse l'étude des modèles de choix politiques.

3.1.4.5. La théorie des jeux

Elle est un outil utile pour étudier les situations où plusieurs acteurs ont à prendre une décision dont dépend un résultat qui les concerne tous. On y recourt pour les questions relatives à la concurrence économique et aux conflits politiques, militaires, sociaux ; les négociations constitutionnelles en sont un exemple. « Un jeu », écrit Gingras, comprend des « joueurs » (chacun cherchant à prendre des avantages dans un débat où les règles sont établies), une "procédure" (les règles du jeu), un « environnement » (dont le caractère est soit « certain », « risqué », soit « incertain », le risque s'exprimant sous forme de probabilités), des « tactiques » (les décisions des joueurs), des « gains » et « pertes » (les résultats quantifiables pour chaque joueur). La théorie des jeux considère toujours les procédures de recherche d'équilibre lorsqu'il y a conflit, c'est-à-dire une situation finale qui serait acceptable pour tous les joueurs, y compris les perdants, qu'il s'agisse de participants à un conflit national ou international ou de partis se livrant une lutte « électorale ».

Conclusion

Les paradigmes sont des moyens de connaissance et d'analyse des phénomènes sociaux. Ils régissent le choix des stratégies de vérification et le choix des instruments de collecte des données qui servent à vérifier empiriquement les théories.

3.2. Les stratégies de vérification

La stratégie de recherche ou de vérification est un choix général sur la façon de déployer les ressources pour résoudre le problème posé. C'est le choix qu'on

fait par rapport au nombre de cas à utiliser et au type de recherche à réaliser pour assurer la vérification la plus complète possible de l'hypothèse.

Le choix de la stratégie de vérification est par conséquent quelque chose d'important parce que de cette décision dépendent la détermination de la nature de l'observation à faire, le type d'information à recueillir et le type de traitement de données à effectuer.

3.2.1. Les types de stratégies de vérification

On ne choisit pas au hasard une stratégie de vérification. Chacune suppose une idée sur la nature des faits considérés ; et le choix dépend de la problématique et de l'hypothèse formulée. On rencontre généralement sept types de stratégies de vérification.

3.2.1.1. La stratégie de recherche expérimentale provoquée

Elle est celle d'une observation provoquée où le chercheur contrôle et manipule à la fois la variable indépendante et la variable dépendante.

Il peut manipuler les facteurs d'intervention pour en déterminer les effets possibles sur l'objet de l'intervention. Habituellement, cette stratégie n'est pas couramment utilisée en sciences humaines et sociales mais plutôt en sciences de la nature.

3.2.1.2. La stratégie de vérification expérimentale spontanée ou quasi expérimentale

Elle est celle où le chercheur ne manipule que la variable indépendante, ne vérifie que les conditions d'intervention de la variable indépendante ; il ne maîtrise pas la variable dépendante et se contente d'observer ses réactions aux stimuli provoqués par la variable indépendante.

La stratégie de vérification consiste bien souvent à observer deux groupes semblables choisis (possédant les mêmes caractéristiques). Le groupe expérimental est celui sur lequel on fera agir la variable indépendante (l'épreuve). Le groupe de contrôle ou groupe témoin est celui sur lequel on ne fera pas agir la variable indépendante. A la fin de l'expérimentation on compare les résultats des deux groupes. Si le comportement du groupe expérimental a varié en fonction de l'expérimentation et que celui du groupe témoin n'a pas varié, on peut en déduire que la variable indépendante a eu un effet sur le comportement du groupe expérimental.

3.2.1.3. La stratégie de l'enquête

Elle est assurément l'une des stratégies les plus sollicitées dans les sciences humaines et sociales. Dans cette stratégie, le chercheur ne contrôle aucune des variables en cause. En général, l'enquête qui est une quête d'informations réalisée par interrogation systématique de sujets d'une population déterminée favorise l'utilisation du questionnaire, du sondage et de l'entretien (interview).

L'enquête permet de disposer d'ensembles statistiques. Ainsi, celui qui s'intéresse aux choix individuels doit mettre en relation, par des méthodes statistiques, des préférences, des intentions ou des choix réels avec des catégories d'acteurs.

Sans manipuler concrètement la variable indépendante, intellectuellement le chercheur le fait quand par exemple il veut vérifier s'il y a une réduction du taux d'accident à Abidjan (Côte d'Ivoire) depuis l'interdiction d'utiliser les portables en conduisant sur les routes. Les données statistiques fournies par l'enquête permettent d'avoir une réponse assez précise : savoir si la variable indépendante (interdiction de l'usage de portable à bord du véhicule) a une incidence sur le comportement des conducteurs (variable dépendante). Voilà pourquoi Gordon Mace et François Pétry ont pu dire que l'enquête quantitative ou corrélationnelle s'apparente à la vérification expérimentale spontanée (op. cit : 79).

3.2.1.4. La stratégie de l'observation

Le travail du chercheur consiste essentiellement à observer dans le milieu naturel le réel, un individu, un groupe ou des groupes en pleine action et à découvrir les facteurs qui influencent. L'observation *in situ* permet de constater de façon directe, *de visu*, des faits particuliers et de faire un prélèvement quantitatif en vue de comprendre des comportements et des attitudes.

On parle d'observation documentaire quand il y a observation ou étude de données documentaires et de données secondaires.

3.2.1.5. La stratégie de l'étude de cas

C'est une stratégie de vérification fréquemment utilisée en sciences humaines et sociales. L'étude de cas est définie par Robert Yin (1989) comme « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle, où les limites entre le phénomène et le contexte ne sont pas nettement évidentes, et dans lequel des sources d'informations multiples sont utilisées » (Yin cité par Alex Mucchielli 2002 : 77). Le chercheur a la latitude de décrire un phénomène dans toute sa complexité en prenant en compte un nombre important de facteurs. L'étude de cas convient pour les recherches de types diachroniques, processuels et contextuels.

Dans l'étude de cas, le chercheur n'agit pas sur les variables en cause ; il cherche seulement à observer les interrelations possibles entre ces variables. Au lieu de porter son investigation sur un grand nombre de personnes, le chercheur étudie un nombre limité de cas considérés comme significatifs. Son objectif est de comprendre en profondeur une situation sociale, un groupe de personnes, un individu.

Le chercheur peut décrire un cas unique (par exemple, analyser en profondeur le cas d'un candidat dans une circonscription électorale urbaine) pour vérifier la vraisemblance des explications théoriques de ce phénomène ; ou il peut faire une étude descriptive à cas multiples pour les comparer (par exemple, étudier les besoins des personnes âgées vivant au village). Dans les deux cas, il s'agit bien de faire la description de situation. L'étude de cas est l'archétype de la description de situation.

À la différence de la stratégie de vérification qu'est l'enquête, l'étude de cas, le plus souvent, favorise davantage l'utilisation de l'observation documentaire pour la collecte de l'information, sans exclure bien entendu les autres instruments comme l'entretien, l'observation directe. L'étude de cas ne permet pas de généraliser facilement ; en revanche, elle favorise une analyse plus approfondie d'un phénomène donné.

3.2.1.6. La stratégie de recherche de développement

La recherche de développement vise à mettre au point ou à améliorer des interventions précises dans le milieu. Cette stratégie s'applique à des questions de recherche de type « Comment améliorer le dépistage du cancer du sein ? » ou « Comment améliorer la communication intérieure dans tel service ? » ou « Comment assurer par une stratégie de communication le développement des espaces verts en milieu urbain ? » ou « Comment renforcer l'input de l'opinion publique sur les décisions gouvernementales ? ». En général, la recherche de développement ne vise pas à vérifier des hypothèses théoriques. Elle ne convient donc pas aux problématiques de recherche telles qu'elles sont présentées dans ce manuel pour les sciences sociales et humaines.

3.2.1.7. La stratégie de recherche de simulation

Cette recherche a pour objectif de simuler le comportement d'un système en agissant sur les variables du modèle construit pour représenter ce système. On peut l'utiliser par exemple pour vérifier certaines hypothèses de comportements de groupe, vérifier ainsi que le comportement tac-au-tac est une stratégie gagnante dans certains jeux où la rationalité individuelle imposerait à chaque

joueur de choisir une stratégie de non-coopération alors que la rationalité collecte voudrait qu'on choisisse une stratégie de coopération.

La recherche de simulation n'est pas facilement applicable dans les conditions habituelles de la recherche en science sociales, notamment en science politique, en ethnographie, etc.

3.2.2. Quelle stratégie de vérification choisir ? Recherche corrélative ou recherche par étude de cas ?

Le bon sens, le jugement et la connaissance du sujet sont utiles pour le choix de la stratégie de vérification. Celui-ci dépend également de la façon dont le problème aura été posé, de sa nature, de la nature de la relation postulée en hypothèse, du choix des variables et des indicateurs retenus, et finalement de la nature et de l'accessibilité de l'information nécessaire pour la démonstration. En fait, une stratégie est de qualité si elle a la capacité de confronter l'hypothèse aux faits réels.

Concrètement, quand est-ce qu'il faut faire le choix d'une recherche quantitative (expérimentale, quasi expérimentale, corrélationnelle) ou/et le choix d'une recherche qualitative par l'étude de cas ? Sur la base de quels critères ? Quatre critères principaux sont donnés à la page 85 de l'ouvrage de Gordon Mace et François Pétry.

La nature des données recherchées

Si la nature du problème exige qu'on dispose de données quantitatives (numériques en particulier), il est indiqué de faire appel à une stratégie de recherche corrélationnelle avec possibilité d'utiliser des outils statistiques. A l'inverse, si la nature du problème impose la collecte de données qualitatives, il faut penser à procéder par une étude synthétique par voie d'étude de cas.

La nature de l'hypothèse

Si l'hypothèse prédit une variation dans le niveau de la variable dépendante (effet, résultat) à la suite ou en fonction d'une variation dans le niveau d'une ou plusieurs variables indépendantes, il convient alors de recourir à la *stratégie corrélationnelle* et à l'analyse statistique. Si l'hypothèse n'est pas exprimée en termes de co-variation de niveaux, il est peut-être alors préférable de choisir une stratégie de recherche synthétique par voie d'étude de cas.

La nature de la variable dépendante

Lorsqu'on a une seule variable dépendante ou plusieurs variables dépendantes non reliées entre elles, donc qu'elles peuvent être étudiées tour à tour, une à une, la stratégie de recherche par étude corrélationnelle avec analyse statistique semble convenir. Si au contraire, il y a plusieurs variables dépendantes inter-reliées, l'approche synthétique par étude de cas est peut-être plus appropriée. En fait, tout dépend de l'intensité présumée de l'interrelation entre les variables dépendantes.

La nature et le nombre des variables indépendantes

L'étude corrélationnelle et l'utilisation de l'outil statistique sont recommandées quand il y a peu de variables d'explication (indépendantes). Les choses se compliquent un peu quand le phénomène comporte un grand nombre de variables d'explication et notamment un grand nombre de variables de contrôles.

Pour utiliser avantageusement les outils statistiques, il faut que le chercheur divise le problème en le simplifiant, et en considérant simplement certains aspects, et trouve des questions de recherche et des hypothèses simples, facilement vérifiables par voie d'analyse statistique pour avoir des éléments de réponse au problème posé.

3.3. Les instruments d'observation et la collecte des données

Les techniques ou les instruments sont des procédés opératoires définis, transmissibles, susceptibles d'être appliqués à nouveau dans les mêmes conditions, adaptés au genre de problème et de phénomène en cause.

L'instrument répond à la question « comment ? ». C'est un moyen pour atteindre un but ; il se situe au niveau des faits et des étapes pratiques. Chaque instrument a ses particularités et ses limites. Choisir un instrument signifie souvent sélectionner à l'avance le type de matériaux qu'on recueillera. Par exemple, si l'on choisit des instruments ou des techniques psychosociologiques, on aura des représentations, ce que les individus croient, pensent, veulent faire croire. Ces mêmes techniques ne pourront pas appréhender les facteurs objectifs qui conditionnent les représentations des individus. Concrètement, la technique de l'interview est adaptée pour saisir l'image qu'un groupe se fait de lui-même

ou d’un autre groupe. Avec des questions comme « Que pensez-vous des étudiants de Criminologie ? » ou « Que pensez-vous des leaders politiques ? », on aura des perceptions et non des explications véritables de ces perceptions. Si l’on veut aller au-delà des représentations, il faut prendre en compte d’autres facteurs.

Un instrument peut être inadapté à un objet. Par exemple, un sondage qui interroge une masse composée d’individus atomisés ne saurait révéler l’importance des relations interpersonnelles, des structures relationnelles. Une étude sur les processus sociaux qui cherche des facteurs explicatifs s’appuiera plus sur les techniques documentaires que sur le questionnaire par exemple. Les mouvements sociaux sont mieux appréhendés par la méthode d’intervention sociologique initiée par Alain Touraine (1978), actualisée par Olivier Cousin et Sandrine Rui (2010).

Il faut noter aussi que la façon d’utiliser un instrument, une technique peut influer sur les résultats, surtout dans le cas du questionnaire : la façon de libeller les questions est d’importance. Le chercheur doit rester parfaitement conscient de la problématique qu’il engage dans ses questions, s’il veut comprendre celle que les sujets engagent dans leurs réponses.

On retiendra enfin que les techniques de recherche sont classées en fonction de la nature des données qu’elles recueillent. Les techniques dites quantitatives (questionnaire, sondage, échelles d’attitude, analyse de contenu quantitative...) fournissent des données numériques descriptives ou explicatives. Les techniques dites qualitatives (observation, entretien, étude documentaire, analyse de contenu qualitative...) recueillent des données non chiffrées, qualitatives, qu’il faut traiter pour dégager et organiser les éléments de signification.

Il est nécessaire de justifier son choix d’instrument de collecte des données ainsi que leurs modalités d’application, afin de savoir comment procéder avant même d’entreprendre la recherche. Par exemple, si l’on recourt à l’analyse de contenu, il faut préciser et parfois justifier les modalités d’application en ce qui concerne l’échantillonnage, l’unité de quantification et les catégories d’analyse retenues.

Dans tous les cas, il est utile de savoir, dès le départ, comment procéder aussi bien au plan de la collecte de l’information que du traitement des données. Celui-ci constitue en effet une étape décisive du travail de recherche, car c’est sur lui que repose ultimement la vérification de l’hypothèse.

L’idée centrale est qu’il convient de concevoir ou de retenir un instrument capable de produire toutes les informations adéquates nécessaires afin de tester les hypothèses.

3.3.1. L’observation directe

3.3.1.1. L’observation non participante

Il s’agit d’observation de *visu ;* le chercheur est présent sur le terrain : il perçoit, mémorise, note. Elle concerne des comportements au moment où ils se produisent, tels que les conduites des élèves et des enseignants en classe. Une observation consiste à regarder se dérouler sur une période de temps donné des comportements ou des événements et à les enregistrer. L’observation est liée à l’entretien lorsque le chercheur interroge des informateurs et essaie de contrôler leurs dires par des vérifications. Dans tous les cas, lorsque le chercheur observe ce que les sujets font, on est dans l’observation directe.

Les observations sociologiques portent sur les comportements des acteurs en tant qu’ils manifestent des systèmes de relations sociales et aussi sur les fondements culturels et idéologiques qui les sous-tendent. Cela veut dire que les comportements observés doivent être appréhendés avec (et situés dans) les rapports sociaux dans lesquels les acteurs sont engagés, et être référés au contexte culturel ou idéologique de leur apparition. Par exemple, si l’on voit des personnes en train de se laver les pieds, on n’en déduit pas hâtivement qu’elles le font parce qu’elles se sont salies avec de la boue ; il pourrait s’agir de fidèles musulmans qui font leurs ablutions avant la prière. Le chercheur doit être attentif aux conditions d’émergence des conduites et aussi à leur transformation, à leurs effets.

Il faut noter que, de manière générale, l’observation pose problème en sciences humaines et sociales. En effet, dès qu’un être humain observe ouvertement un autre, des interactions psychologiques s’engagent inévitablement entre eux (chacun se sent ou se sait vu et eu). Dans cette situation, il n’y a pas un observateur et un observé mais bien deux observateurs qui se découvrent et interprètent ce qu’ils voient l’un de l’autre en fonction de ce qu’ils sont, et adaptent en conséquence leur conduite à la situation. La subjectivité entre en ligne de compte dans l’observation. C’est pourquoi, en plus d’une observation flottante (à l’œil nu) on a souvent besoin d’une observation armée (à l’aide d’instruments, de grilles, c’est-à-dire des catégories préétablies). Les grilles sont élaborées de manière sélective en prévoyant les différentes catégories de comportements à observer. Les fréquences et les distributions des différentes catégories de comportement peuvent être calculées pour permettre d’étudier les corrélations entre ces comportements et d’autres variables mises en jeu par les hypothèses. C’est dire que les pourcentages d’apparition des comportements sont parlants et éclairants.

3.3.1.2. L’observation participante et la participation observante

L’observation participante de type ethnographique est usuelle en sciences humaines et sociales. Dans cette observation, le chercheur est amené à participer à la vie du groupe qu’il étudie. Le chercheur se lie à un groupe social concret pour essayer de l’observer comme « de l’intérieur ». Il ne peut être un simple voyeur mais bien un observateur qui étudie une communauté durant une certaine période, en participant à la vie collective. Le chercheur en étudie les modes de vie, de très près, en essayant de ne pas les perturber. La validité de son travail repose sur la rigueur avec laquelle il observe et cherche à vérifier ses hypothèses. L’observateur, parce qu’il est chercheur, parce qu’il a des hypothèses à vérifier, percevra de l’expérience qu’il fait avec le groupe des choses que les autres ne verront peut-être pas.

Des auteurs comme Robert Jaulin dans *Le cœur des choses* en 1983 ont commencé à parler de *participation observante.* Celle-ci concerne le cas où le chercheur adopte une posture pour entrer de plain-pied dans une réalité, il pose des actes concrets et réels de pratique effective, au lieu de se contenter de regarder la situation en observateur.

Qu’il s’agisse d’observation participante ou de participation observante, l’observation présente à un titre ou à un autre les caractéristiques d’une observation inductive, servant à produire des théories ancrées dans la réalité (*grounded theory*, selon les travaux méthodologiques de l’américain Anselm L. Strauss).

Il reste pourtant possible et acceptable de procéder à des observations selon une démarche hypothético-déductive. L’observation centrée autour de quelques thèmes découlant du cadre théorique opérationnalisé permet au chercheur d’orienter son observation vers la collecte de données qui lui donneront l’opportunité de corroborer ou de refuser l’hypothèse de recherche.

3.3.1.3. Le déroulement de l’observation et l’exploitation des données

Quelles sont les étapes d’une observation participante ou non participante ? Les moments importants :

• Contexte de recherche

Le chercheur est habité par des questions précises qui guideront son regard, telles que : « Que vais-je observer ? », « Qui vais-je observer ? », « A quel moment et dans quelles conditions ? », « Vers quel événement ou comportement

vais-je focaliser mon attention ? ». Ces questions l'aident à identifier les sites ou les terrains, ou les personnes qui lui permettront de trouver les données pour résoudre le problème à l'étude.

Au cours du processus de collecte des données, le chercheur a l'attitude de quelqu'un qui veut comprendre et non justifier ou expliquer : « Il présume que ce qu'il voit et entend a une signification que sa recherche doit élucider » (Jean Pierre Deslauriers, 1991 : 50).

• Exploitation des données recueillies

Le chercheur structure ses notes et les distingue : en notes descriptives ou de terrain constituées des informations, des données sur les faits, des comportements, des attitudes et des évènements observés ; en notes analytiques ou notes réflexives concernant les impressions ou les intuitions que lui suggèrent les données par rapport à sa problématique ; en notes méthodologiques que sont les remarques, les constats, les commentaires sur le déroulement de l'observation, par rapport à sa relation d'observateur à l'observé.

Tout son effort lui permet de prendre en charge des préoccupations majeures comme celles-ci : Que tirer des données observées ? Quel sens et quelle valeur prennent ces observations pour la connaissance scientifique ?

Bref, une étude par observation se présente avec un contexte de recherche, une question de recherche, des instruments de collecte et d'analyse des données.

3.3.1.4. Utilité de l'observation

Cette technique est indiquée pour recueillir, *de visu* et *in situ*, par soi-même, des informations à partir de situations, de comportements ou d'événements observés en train de se produire ; ce que ne peut obtenir une enquête par questionnaire ou par entretien ; ceux-ci fournissent simplement des opinions ou des représentations sur des situations, des comportements ou des événements. Or, il s'agit de les observer eux-mêmes directement sur une période de temps donné ou selon une fréquence déterminée. En somme, lorsqu'on veut voir produire sous les yeux des informations dont on ne dispose pas (dans des documents ou par questionnaire ou entretien), une observation est nécessaire.

3.3.2. La recherche-action

La recherche-action est un type d'observation participante dont les objectifs sont plus ambitieux. Ici le chercheur ne se contente pas de s'intégrer au groupe

étudié et de l'observer, il entend le transformer. Non seulement il veut savoir et comprendre mais ambitionne aussi de transformer le groupe, objet d'étude. S'il participe à la vie d'un groupe social (un village, une entreprise, un parti politique, etc.), c'est pour observer et pour aider à résoudre un problème ou un conflit qui accable ce groupe ou encore pour réaliser un projet, un changement de comportement. C'est un chercheur-acteur.

En ce sens, la recherche est aussi une action sur le groupe qu'elle étudie et transforme. Il s'agit d'une recherche menée de telle sorte que les acteurs sociaux, sujets de la recherche, s'y trouvent impliqués, eux-mêmes engagés à contribuer à identifier et à élaborer une solution au problème posé. Les sujets deviennent en quelque sorte des chercheurs avec le chercheur lui-même pour l'analyse, la résolution et la théorisation du problème en jeu. A la vérité, la recherche-action est un travail d'équipe de chercheurs qui, « alliant la pensée théorique à l'intervention, travaillent avec des groupes extérieurs à leurs institutions, analysent avec ces derniers les problèmes de leur milieu, les aident à les percevoir plus nettement et à prendre eux-mêmes en charge les secteurs où se vivent les enjeux majeurs de leur vie collective » (Robert. Mayer et Francine. Ouellet, 1991 : 107). Bref, la recherche-action se donne comme objectif de transformer une situation sociale en connaissance. Elle appréhende le sens donné aux représentations collectives de l'action pour mieux comprendre et améliorer les pratiques et accompagner le changement. Sa mise en œuvre comprend un certain nombre d'étapes essentielles. Goyette *et al*. (1984 : 53) en indique sept :

1- La phase préparatoire et l'établissement des rapports entre les participants
2- L'énoncé d'un problème de recherche
3- La planification du projet
4- La réalisation du projet et la collecte des données
5- La présentation et l'analyse des résultats
6- La rédaction du rapport de recherche et sa diffusion
7- L'évaluation et le retour à l'action

3.3.3. Etudes des données existantes (étude documentaire)

L'étude documentaire (ou observation documentaire ou étude de documents) porte sur des objets dont l'observation est indirecte, et ce grâce aux traces qu'ils ont laissées. Quant à la recherche documentaire, elle permet de rassembler la documentation substantielle sur une question à l'étude et de disposer du maximum d'informations utiles dans un domaine sur le sujet à traiter. Mais son

objet direct n'est pas – comme c'est le cas de l'étude de document-de collecter le matériel empirique à analyser en vue de corroborer ou de réfuter une hypothèse, le matériel sur lequel le chercheur fondera ses analyses et résultats. La recherche documentaire est utile dans une recherche pour l'élaboration de la problématique et du cadre théorique, pour la conceptualisation, pour la rédaction de la revue de la littérature, pour la discussion des résultats.

L'étude documentaire permet au chercheur d'avoir ce dont il a besoin pour expliquer ou comprendre un phénomène ; la recherche documentaire met à disposition les informations générales concernant un sujet et un domaine à l'étude.

Ainsi, la recherche documentaire n'est pas à classer parmi les instruments de collecte de données, à côté, par exemple, du questionnaire, de l'entretien, de l'observation, de l'étude documentaire, de l'analyse de contenu, etc.

3.3.3.1. Données documentaires et données secondaires

Le terme « document » renvoie à toute source de renseignements déjà existante à laquelle le chercheur peut avoir accès. Ces documents peuvent donc être sonores (disques), visuels (dessins), audio-visuels (films), écrits (textes), ou des objets (insignes, vêtements, monuments...). L'attention porte ici sur les documents écrits, encore que les autres documents puissent bénéficier du même traitement.

En général en sciences humaines et sociales, le chercheur recueille des documents pour deux raisons. Soit il envisage de les étudier en tant que tels, comme on fait l'analyse sociologique d'un roman ou la sémiologie d'un film. Soit il espère y trouver des informations utiles pour étudier un autre objet, comme par exemple dans la recherche de données statistiques sur le suicide, sur le chômage, ou la recherche de témoignages sur un conflit politique ou social dans les archives de la télévision.

Dans le premier cas, un corpus est constitué qui est l'objet même d'étude. Dans le second cas, il s'agit de mettre en jeu des outils de recueil des informations proprement dites, de récolter des données existantes. Il peut s'agir d'une part du recueil de données statistiques et d'autre part du recueil de documents audiovisuels, de données de forme littéraire provenant d'institutions et organismes publics et privés ou de particuliers.

Les données primaires sont des données que le chercheur recueille lui-même sur le terrain grâce à des instruments appropriés. On nomme « *données secondaire les éléments informatifs rassemblés pour des fins autres que celles pour lesquelles les données avaient été recueillies initialement. Les données*

peuvent servir de substrat à d'autres recherches » (Benoît Gauthier et Jean Turgeon, 1993 : 453). Les données à analyser préexistent à la recherche ; elles ont été recueillies par quelqu'un d'autre à d'autres fins. Ainsi des données primaires constituées à des fins précises à l'origine deviennent des données secondaires si elles sont utilisées pour d'autres fins. Par exemple des résultats de sondage, de vote, de rapports de dépense d'organismes gouvernementaux conservés, archivés deviennent des données secondaires s'ils sont utilisés pour des études de thèse.

Les documents sont souvent utilisés par les chercheurs des sciences sociales parce que, publics ou privés, ils constituent des sources d'information riches et diversifiées : articles de presse, archives d'organisations politiques ou syndicales, documents administratifs, délibérations de conseils ou d'assemblées, discours d'acteurs politiques ou sociaux, statistiques administratives ou électorales, tableaux de recensement, documents personnels comme les correspondances, etc.

À la différence des données recueillies par l'observation ou par l'enquête, les sources documentaires ne sont pas élaborées en vue de la recherche. Sédiments ou traces de diverses activités sociales ou privées, les documents sont établis et conservés selon des règles étrangères aux exigences scientifiques et hors du contrôle du chercheur. Celui-ci devra donc les soumettre à une critique rigoureuse pour pouvoir les utiliser. Par exemple, les statistiques relatives aux effectifs des partis ou des syndicats, pour autant qu'elles constituent un enjeu symbolique dans la compétition qu'ils se livrent, sont systématiquement surévaluées ; le chercheur doit en avoir conscience pour en tenir compte.

L'analyse critique des sources documentaires montre qu'elles se constituent à partir du processus complexe d'interactions sociales tel qu'on en trouve dans l'établissement des matériaux empiriques recueillis par le sociologue sur le terrain. Le sociologue doit faire attention pour que par exemple ses résultats de sondage ne soient pas biaisés par les absences ou par le refus de répondre de certaines personnes, surtout quand celles-ci se trouvent fortement représentées dans un groupe précis. L'accessibilité différentielle des enquêtés potentiels peut aussi altérer la représentativité des échantillons.

Il faut savoir qu'à la vérité, les instruments d'observation qu'utilise le sociologue sont eux-mêmes des faits sociaux ; mettant en œuvre des mécanismes d'interactions sociales, ils possèdent des propriétés telles que ce qu'obtient le chercheur : ce sont des expressions approximatives et composites de la réalité, qui reflètent à la fois les phénomènes eux-mêmes et les conditions de leur enregistrement. C'est dire qu'un document est toujours à manier et à utiliser

avec circonspection et intelligence avisée.

3.3.3.2. Analyse des données

L'analyse des documents comprend habituellement deux étapes : celle de l'analyse préliminaire et celle de l'analyse proprement dite. L'analyse préliminaire est une analyse critique du document par rapport à son contexte, à l'identification de l'auteur ou des auteurs, à l'authenticité et la fiabilité du texte, à la nature du texte, et enfin par rapport à l'identification des concepts clés et la logique interne du texte. Cette étape préliminaire permet de passer à l'analyse à proprement parler à partir de la problématique et de son hypothèse de départ.

Cette forme d'analyse est à la vérité un mouvement de déconstruction/reconstruction des données recueillies.

3.3.3.3. Utilité de l'étude des données existantes

L'étude de document est utile lorsqu'on cherche « trace » de quelque chose dans des écrits, des relevés statistiques, des archives, des œuvres littéraires, des discours, etc. Elle convient pour apprécier l'évolution d'une situation, d'une mentalité, etc. Elle est utilisée là où une enquête transversale n'est pas possible ou plutôt pas adéquate.

3.3.4. L'analyse de contenu

3.3.4.1. L'analyse quantitative de contenu

L'analyse de contenu, technique de collecte des données et d'analyse, porte sur différentes sortes de messages étudiés systématiquement selon des règles assez précises d'analyse et d'interprétation des textes.

Comme pour toute méthode quantitative de recherche, l'analyse quantitative de contenu doit être guidée par un problème, une question, une hypothèse au départ. Cela évite au chercheur de se livrer à un comptage systématique sans but précis. Les procédures d'analyse et d'interprétation varient en fonction des documents et des objectifs des chercheurs. À titre d'exemple, l'analyse de contenu peut servir à :

– coder les réponses à des questions ouvertes d'un questionnaire ;
– coder les résultats d'interview ;
– déterminer des stéréotypes de rôle de la femme ou de l'homme véhiculés dans des magazines ou des romans ;

– révéler les attitudes positives et négatives de la presse à l'égard de certains leaders politiques, de certains enjeux sociaux, économiques, politiques ;
– révéler les postulats implicites des manuels scolaires ;
– repérer les bénéficiaires du contenu de lois ou de programmes officiels de partis politiques.

• Les postulats de l'analyse de contenu

L'analyse de contenu connaît un problème fondamental qui est celui d'avoir à réduire la multitude des mots d'un texte à quelques catégories analytiques. Le processus de réduction se cristallise, comme le souligne Rejean Landry 1993 : 340), autour de deux enjeux principaux :

– l'analyse doit-elle porter sur le contenu manifeste ou sur le contenu latent des textes ?
– l'analyse doit-elle adopter une perspective quantitative ou une perspective qualitative ?

À la vérité, l'analyse de la signification peut se rapporter au contenu manifeste et au contenu latent. Le contenu manifeste qui renvoie à ce qui est dit ou écrit explicitement dans le texte peut attirer plus l'attention de tel chercheur ou de telle spécialité que le contenu latent qui réfère à l'implicite, à l'inexprimé, au sens caché que cherchent à dévoiler certaines disciplines et certains chercheurs.

L'analyse quantitative de contenu peut être aussi utile que l'analyse qualitative ; elles se complètent. L'analyse quantitative réduit le matériel étudié à des catégories analytiques à partir desquelles il est possible de faire des distributions de fréquence, des études de corrélations, des analyses factorielles. L'analyse qualitative de contenu interprète le texte à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir ses particularités spécifiques. La découverte de la signification des messages du texte analysé bénéficie de l'apport des deux perspectives, quantitative et qualitative.

• Les étapes de l'analyse de contenu

* *La sélection d'une unité d'analyse*

C'est l'objectif du chercheur qui impose le choix d'une unité d'analyse. L'unité d'analyse se définit comme la plus petite unité de signification ; on

l’appelle aussi unité d’enregistrement ; elle correspond à l’identification d’éléments du texte ayant un « sens complet » en eux-mêmes. L’unité d’analyse est importante car elle représente cette portion du texte qui sera caractérisée par les catégories analytiques et les règles d’énumération. Les unités d’analyses les plus courantes sont :

– les unités syntaxiques qui renvoient à des éléments de la grammaire tels que le mot ou la phrase ;
– les unités thématiques renvoient à des « noyaux de sens » dont la présence récurrente permet de faire des inférences. Cette unité d’analyse est particulièrement employée pour les études d’opinions, d’attitudes, de valeurs, de tendances, etc. ;
– la proposition peut constituer une unité d’analyse plus complexe que le thème car elle peut comprendre un nombre d’éléments différents qu’il faudra encore prendre en compte.

** La définition de catégories analytiques*

La catégorie peut être obtenue de trois façons différentes :

– de façon inductive à partir des similitudes de sens du matériel repéré dans les unités d’analyse ou leurs éléments constitutifs. Autrement dit, les catégories sont induites des textes analysés ;
– de façon déductive. Les catégories sont déterminées dès le départ par une théorie dont on veut tester la pertinence ou les prédictions (ou hypothèses). On dispose d’une sorte de grille fermée avec les catégories déjà fixées ;
– suivant une formule mixte où une partie des catégories analytiques dérive d’une théorie alors qu’une autre partie est induite en cours d’analyse.

Dans tous les cas, les catégories doivent s’exclurent mutuellement : il ne peut exister qu’une seule réponse à chaque question.

** La détermination des règles d’énumération*

On retient qu’en général on utilise de préférence la catégorisation nominale où les catégories sont constituées et simplement juxtaposées.

** La réalisation d’un pré-test sur un échantillon de textes*

Avec ces trois premières étapes, on peut disposer de règles explicites de lecture du matériel étudié. Les règles donnent lieu à un guide de codification pour repérer de façon valide et fiable les observations répondant à la définition de l'unité d'analyse choisie, pour répondre aux questions posées à chacune des observations, pour repérer les valeurs à attribuer aux réponses sur les échelles de mesures, pour enregistrer les renseignements concernant chacune des observations sur le questionnaire ou une feuille de saisie des données.

La réalisation d'un pré-test sur un petit échantillon de textes permet de vérifier si la définition des règles de codification est bonne, si l'unité d'analyse est pertinente, de même les catégories (questions), etc. S'il y a lieu, une révision des règles de codification se fait. Alors on peut passer à l'analyse proprement dite du matériel.

* *L'analyse du matériel étudié*

Une fois que le guide de codification est au point, l'analyse consiste à appliquer systématiquement les règles de codification définies précédemment.

* *L'analyse et l'interprétation des résultats*

Les données numériques obtenues sont traitées selon les approches quantitatives. Les données verbales ou écrites, non chiffrées, sont traitées qualitativement.

Précision. L'analyse de contenu thématique peut déboucher sur la conversion des matériaux bruts recueillis en unités standardisées. Le contenu découpé en unités signifiantes est classé dans des catégories à cet effet. Une fois « le rangement » effectué, le texte est traduit en chiffres. On aboutit à la constitution de tableaux qui permettent d'étudier, entre autres, les fréquences d'apparition des différents thèmes, la signification de leur présence ou de leur absence dans les matériaux (documents, entretiens) analysés.

3.3.4.2. L'analyse qualitative de contenu

L'analyse quantitative, on l'a vu, vise à saisir le contenu manifeste des documents grâce à des techniques de décomposition, de décodage, de comptage, de dénombrement. Quant à l'analyse qualitative de contenu, elle cherche à dégager la signification sous-jacente du ou des documents. Ainsi, son objectif est

de découvrir la signification du message contenu dans le document, « d'expliciter le ou les sens qui sont contenus et/ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens » (Mucchielli, 2002 : 36). Le chercheur procède donc à la classification ou à la codification dans diverses catégories des éléments du contenu analysé, avec l'intention de dégager les différentes caractéristiques et de comprendre le sens précis.

• Les étapes de l'analyse qualitative de contenu

– Détermination de l'analyse de contenu

Le chercheur définit des objectifs clairs en lien avec sa problématique ; il doit savoir exactement ce qu'il veut, par exemple découvrir l'image de la femme véhiculée dans les manuels de lecture de l'école primaire.

– Sélection de l'échantillon de matériel et analyse préliminaire

Pour atteindre l'objectif de sa recherche, le chercheur constitue un échantillon de matériel approprié (journaux, éditoriaux, publicités, émissions de télévision, films, etc.). Il le lit dans l'optique de la problématique de recherche. Le but de cette analyse est évidemment d'en dégager le sens général.

– Exploitation du matériel recueilli

Le chercheur découpe le matériel à sa disposition en unités d'analyse (ou unités de sens). Il procède au codage, c'est-à-dire au découpage des informations contenues dans le document en fonction des unités d'analyse préalablement définies. Il lit et parcourt le document et repère les noyaux de sens (phrases, groupes de phrases). Ceux-ci permettent de faire une analyse thématique, de regrouper donc des phrases et groupes de phrases se rapportant à un même thème.

Les noyaux d'analyse ou unités de sens identifiés reçoivent un code (un nom, une étiquette). En codant son matériel en fonction de l'unité d'analyse choisie, le chercheur fait progressivement émerger des catégories qu'il classe.

– Analyse et interprétation des données

Le chercheur traite des données, fait des interprétations et des inférences.

• Objectifs de recherche pour lesquels l'analyse de contenu convient particulièrement

L'analyse de contenu quantitative ou qualitative a un vaste champ d'application. Elle porte sur des textes littéraires, des émissions télévisées ou radiophoniques, des films, des rapports d'entretiens ou de récits de vie, des messages non verbaux, des ensembles décoratifs, etc. Van Compenhoudt/ Raymond Quivy (op. cit : 209) résument bien ses objectifs :

« – l'analyse des idéologies, des systèmes de valeurs, des représentations et des aspirations ainsi que leur transformation ;

– l'examen des logiques de fonctionnement d'organisations grâce aux documents qu'elles produisent ;

– l'étude des productions culturelles et artistiques ;

– l'analyse des processus de diffusion et de socialisation (manuels scolaires, journaux, publicité…)

– l'analyse de stratégies, des enjeux d'un conflit, des composantes d'une situation problématique, des interprétations d'un évènement, des réactions latentes à une décision, de l'impact d'une décision ;

– la reconstitution de réalités passées non matérielles : mentalités, sensibilités… »

3.3.5. L'enquête

Le mot « enquête », dans l'expression « enquête sociologique », renvoie à une démarche méthodologique de recherche ; elle ne signifie pas simplement quête d'informations, collecte de témoignages, d'avis, recherche de documents, comme en réalisent les journalistes (enquête reportage).

Signe distinctif, l'enquête sociologique est la quête d'informations réalisée par interrogation systématique de sujets d'une population déterminée. Toutes les techniques d'interrogation systématique qui ont pour but d'obtenir des informations auprès d'acteurs en situation relèvent de l'enquête. L'enquête peut être qualitative ou quantitative.

Dans l'enquête qualitative, les sujets sélectionnés par le chercheur sont invités à s'exprimer de façon libre et approfondie sur des expériences vécues, sur des phénomènes les concernant ; ils subissent des entretiens ou interviews.

Lorsque l'enquête est quantitative, elle est conduite à l'aide de questionnaires

conçus pour être administrés à un grand nombre de sujets puis traités statistiquement. Dans ce cas, les personnes interrogées peuvent être choisies de façon à constituer un échantillon représentatif de la population étudiée. L'enquête devient un sondage quand les résultats obtenus auprès d'un échantillon statistiquement bien défini pour être représentatif du public cible sont généralisés selon des règles mathématiques définies.

On retient que la mise en œuvre d'une enquête suppose un questionnement « armé », rigoureusement préparé autour de la construction d'une problématique.

Quelle que soit la technique retenue, l'enquête permet d'obtenir des *données très variées relatives aux opinions, aux perceptions et aux attitudes sociales* qui resteraient le plus souvent inaccessibles par d'autres moyens d'investigation. À la différence de l'observation, l'enquête, au sens strict, est une procédure d'enregistrement indirecte de la réalité ; elle ne porte pas sur les faits constatés par un observateur, mais sur des déclarations sollicitées par un enquêteur. L'information obtenue est donc entièrement tributaire des questions posées et des réponses fournies.

Quel plan d'enquête ? Le plan est défini en fonction des objectifs : s'agit-il de décrire une population, de comparer des groupes à un moment donné ou de suivre l'évolution d'un phénomène dans le temps ? S'il s'agit de décrire l'état d'une population, une situation en un temps *t*, unique, on fait une *enquête transversale*. C'est d'ailleurs le plan classique des sondages d'opinion. Si l'on veut comparer des groupes, des populations ou des situations à un moment, les groupes seront spécialement créés ou choisis pour l'enquête. S'il s'agit de comparer dans le temps, d'étudier une évolution, on fait une *enquête longitudinale*. Elle permet d'observer des phénomènes qui évoluent dans le temps. On peut ainsi faire l'étude d'une tendance, l'étude d'une série chronologique, l'étude d'une cohorte. On peut faire aussi une interview répétée ou un panel avec un échantillon de sujets dont la composition reste invariable au cours d'enquêtes successives.

Au fond, quelle est l'utilité de l'enquête ? L'utilisation de l'enquête permet de collecter des informations que les sources documentaires ou « traces » ne peuvent fournir assez rapidement. Elle est utile quand l'observation directe, longue et impossible sur un grand nombre, ne peut se faire. Elle permet de recueillir des informations sur des représentations, des attitudes, des opinions. Bien entendu, elle ne fournit pas la description de conduites ou d'événements en train de se produire.

3.3.5.1. Le questionnaire

L’enquête par questionnaire consiste à poser, par écrit, à des sujets une série de questions relatives à une situation, à leur opinion, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d’un problème, ou de tout autre point qui intéresse le chercheur. Elle nécessite des réponses écrites.

L’enquête par questionnaire se distingue d’un simple sondage d’opinion par le fait qu’elle vise à vérifier des hypothèses. Le questionnaire est dit *d’administration indirecte* quand l’enquêteur le complète lui-même à partir des réponses données par le répondant. Il est dit *d’administration directe* lorsque le répondant le remplit lui-même.

Le questionnaire convient à l’étude d’une population en tant que telle, à l’analyse de phénomènes sociaux qu’on veut cerner à partir d’informations fournies par des individus. Mais habituellement, la superficialité des réponses ne permet pas l’analyse de certains processus, telle par exemple l’évolution du travail au noir. Et puis l’individualisation des répondants ne permet pas d’appréhender les réseaux de relations sociales.

• Deux principaux types d’énoncés/questions

* *Les questions à réponses fermées ou fixées à l’avance*

Une question fermée donne le choix entre deux modalités de réponses (questions dichotomiques = oui/non) ou propose un nombre d’éventualités plus important. Le sujet doit opérer un choix entre des réponses proposées.

Exemple : Qu'aimeriez-vous manger ?

Riz ? ☐ Igname ? ☐ Banane ? ☐

Dans une question fermée, on nomme *items*, les réponses prévues dont la liste suit la question.

→ Inconvénients du questionnaire à réponses fermées.

Les réponses étant fermées, le chercheur se prive d’informations qui pourraient être utiles. Aussi est-il indiqué d’ajouter à la liste des items la proposition « Autre réponse » (avec indication entre parenthèses : prière de spécifier, ou mieux : avez-vous autre chose à ajouter ?).

→ Avantages du questionnaire à réponses fermées.

Il permet de guider le sujet et de lui suggérer des possibilités auxquelles il pourrait ne pas songer. Les réponses fermées se prêtent au codage (usage de

cartes perforées) et sont faciles à dépouiller. Elles ont l'avantage de permettre des comparaisons.

* *Les questions à réponses ouvertes*

Une question est ouverte quand la réponse à donner est libre, proposée par le répondant lui-même. Exemple : « Pourquoi voulez-vous être journaliste ? »

Ici, le sujet a la liberté de s'exprimer avec ses propres mots et de développer sa pensée à sa guise.

→ Inconvénients du questionnaire à réponses ouvertes.

Le dépouillement des réponses ouvertes est long et soulève des problèmes de classement, de catégorisation. Par ailleurs, parfois les personnes interrogées ont du mal à répondre ; d'où les réponses vagues ou hors sujet.

→ Avantages du questionnaire à réponses ouvertes.

La possibilité pour le sujet de s'exprimer en toute liberté et de donner beaucoup d'informations riches et diversifiées (en particulier pour étudier les représentations).

• Les catégories de questions et leurs caractéristiques

Les questions se présentent avec des caractéristiques précises. Il est aisé d'en constituer plusieurs catégories.

* *Les questions de comportement : que font-ils ?*

Ces questions décrivent les pratiques des répondants. Par exemple : « Etes-vous inscrit à un syndicat ? »

* *Les questions d'opinion : que pensent-ils ?*

Les questions portent sur les manières de penser ou de juger (opinion, attitude, préférence, ...). Exemple : « Qu'avez-vous à dire sur la peine de mort ? »

* *Les questions d'intention ou d'anticipation : quel projet ont-ils ?*

Ces questions projettent dans l'avenir ou dans une situation qui n'existe pas encore. Elles permettent d'observer la variation de pourcentages d'un groupe à un autre : par exemple les jeunes filles peuvent être moins enthousiastes que les mamans, par rapport à cette question : « Comment envisagez-vous l'avenir du pays ? »

* *Les questions de connaissance : que savent-ils ?*

Ici on veut être informé de ce que les enquêtés savent réellement. Exemple : « Avez-vous entendu parler de l'assurance maladie universelle en Côte d'Ivoire ? »

* *Les questions d'identification : qui sont-ils ?*

Ces questions ont pour objet de décrire les enquêtés. Généralement, elles correspondent à des hypothèses et interviennent comme explication des conduites ou des opinions. Elles sont donc importantes pour l'analyse. Ces questions de renseignements signalétiques portent sur des variables socio-démographiques ou parfois géographiques comme le sexe et l'âge, le niveau social mesuré classiquement par la profession et la catégorie socio-professionnelle (PCS), le niveau d'instruction et le revenu, le statut matrimonial, la taille du ménage, la commune d'habitation, le type d'habitat, etc.

* *Les questions directes et les questions indirectes.*

On peut poser directement une question, sans en cacher l'objet. Mais parfois, il est nécessaire de poser des questions n'abordant pas de plein fouet le thème étudié.

Exemple : Au lieu de demander directement à des jeunes : « Te drogues-tu ? », on peut aborder ce problème à travers des personnages de leur entourage : « Y a-t-il dans tes connaissances beaucoup de jeunes qui se droguent ? ». Cette approche est utile pour neutraliser les effets de valorisation de soi ou les effets de crainte d'originalité ou de culpabilisation.

• Quelques conseils pratiques

– Tout questionnaire aura une petite introduction ou accroche ou annonce dont

le but est de motiver le sujet en lui expliquant qui sollicite et pourquoi on sollicite sa collaboration, en lui précisant l'intérêt de l'enquête et en lui donnant des garanties de discrétion nécessaire.

– Généralement, on regroupe les questions qui concernent un même problème. Et habituellement, on comme ce par des questions sur l'identité de l'enquêté. Par le mot talon on désigne l'ensemble des questions qui résument l'origine sociale, la trajectoire et la situation de l'enquêté. Elles sont essentielles dans la mesure où elles permettent d'expliquer les variations observables dans les réponses. Ce sont des variables actives ou indépendantes par hypothèse.
– Le questionnaire sera bref. On évitera de demander par le questionnaire des informations qui peuvent être obtenues par un autre moyen, par exemple en consultant un répertoire.
– Le questionnaire doit être adapté au niveau intellectuel des personnes qui y répondent.
– Les questions doivent être acceptables pour le sujet, c'est-à-dire ne pas le gêner, ni le dévaluer. Des précautions doivent être prises. Par exemple demander à un juge, à un prêtre ou à un imam : « Vous est-il arrivé de tricher ? » peut être brutal. Pour être délicat, on pourra dire : « Rares sont les êtres humains qui, pris au dépourvu par un problème, n'ont pas été amenés à tricher au moins une fois dans leur vie. Cela vous est-il déjà arrivé ? Si oui, dans quelles circonstances ? ».
– Le questionnaire doit être essayé, testé, sur un groupe restreint avant d'être répandu sur le(s) groupe(s) d'étude. Ce pré-test permet de percevoir les défauts du questionnaire (incompréhension de termes, mauvaise disposition...) et d'avoir une petite idée de la population sur laquelle sera menée l'étude.

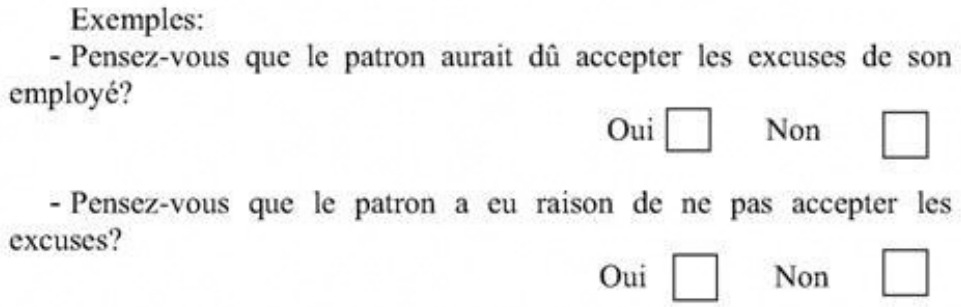
• Quelques écueils à éviter dans la rédaction des énoncés/questions

– *Éviter les termes ambigus, vagues.* Exemple : « Les élèves qui redoublent une classe doivent-ils, selon vous, avoir un régime particulier ? Oui, Non ». Dans cette question, l'expression « régime particulier est ambiguë et peut être comprise de diverses manières : régime disciplinaire, organisation du travail, individualisation de l'enseignement, modification du programme, etc. Une réponse « Oui » n'apprend pratiquement rien au chercheur.
– *Éviter la question double.* Exemple : « Pensez-vous que les élèves qui redoublent une classe doivent être regroupés dans une même section et

recevoir un enseignement individualisé ? Oui, Non ». La question double provoque une réponse équivoque. On peut en effet être d'accord avec la première proposition (être regroupés...) et rejeter la seconde (enseignement individualisé).

– *Éviter les questions tendancieuses* ou *« chargées »*. Exemple : « Êtes-vous pour la prière en français ou la prière en arabe qui est la langue même du Prophète ? » Les deux termes de cette question ne sont pas classés sur un pied d'égalité, et la question impose un jugement de valeur et suggère une préférence. Il faut éviter les « leading questions », celles qui induisent le répondant à donner une réponse plutôt qu'une autre.

Et pour ne pas être dupe, on doit savoir l'attirance de la réponse positive, savoir que la même question exprimée sous forme positive obtient plus de suffrages que celle exprimée sous forme négative.


Exemples:

- Pensez-vous que le patron aurait dû accepter les excuses de son employé?

Oui ☐ Non ☐

- Pensez-vous que le patron a eu raison de ne pas accepter les excuses?

Oui ☐ Non ☐

• Dépouillement du questionnaire, analyse et interprétation des données

Lorsqu'il s'agit de questions à réponses fermées, on établit les fréquences de réponse, c'est-à-dire on calcule la distribution des effectifs et les pourcentages.

En ce qui concerne les questions à réponses ouvertes, on commence par élaborer les différentes catégories de réponses avant d'en rechercher les fréquences. Les données recueillies, permettent un traitement quantitatif, des comparaisons entre différentes catégories sociales, une analyse des corrélations entre variables. Par ailleurs, les réponses de chaque individu particulier peuvent être utiles lorsqu'on veut constituer une sélection des répondants typiques en vue d'analyses ultérieures approfondies. Dans tous les cas, les résultats analysés grâce à des techniques statistiques doivent être en fonction des objectifs de recherche et permettre de répondre clairement au problème posé et aux hypothèses formulées.

• Utilité du questionnaire

Cette technique de l'enquête quantitative convient quand on a une population (ou un échantillon) de taille importante et qu'on s'attache à obtenir un fort taux de réponses et précisément des données chiffrées. L'enquête quantitative est adaptée à l'étude de relations entre variables, grâce aux données chiffrées explicatives.

L'intérêt principal de l'enquête par questionnaire réside dans le fait qu'elle permet de dévoiler les facteurs sociaux qui contribuent à produire un phénomène (elle n'a pas pour fonction de recréer une image précise du réel étudié)

3.3.5.2. Le sondage

Sonder, c'est prélever un échantillon à des fins d'analyse. Technique de rapports individuels, le sondage est une enquête d'envergure réalisée auprès de plusieurs centaines de personnes afin de recueillir de façon systématique un ensemble d'informations pertinentes concernant un objet d'étude. Le sondage est habituellement réalisé à partir d'un ensemble de questions posées à une partie prédéterminée de la population (échantillon techniquement sélectionné) par le biais de rencontres personnelles, d'envois postaux ou parfois d'appels téléphoniques. Les réponses sont attendues sur un point ou des points précis et peuvent être mises rapidement en forme. Le résultat d'un sondage se traduit par des chiffres, par une série de pourcentages par exemple. En cela, le sondage est un instrument de mesure. Les données chiffrées descriptives, (telles que 48% des personnes interrogées déclarent que...), permettent d'avoir une vision instantanée de la perception d'un groupe à un moment précis. Au-delà de la description, le sondage de type analytique permet de déterminer s'il existe des liens de concomitance ou des relations entre les opinions, les valeurs, les croyances, les attitudes, les comportements affichés par les individus sondés. Par exemple, cette question pourrait constituer le point de départ d'un sondage analytique : la projection d'émissions de télévision à caractère partisan est-elle en lien avec les comportements de rejet des téléspectateurs ?

3.3.5.3. L'entretien (ou l'interview ou l'entrevue)

Il s'agit de tête-à-tête oral, un contact direct, entre deux personnes ou une personne (ou plusieurs) et un groupe de personnes dont l'une transmet à l'autre des informations recherchées sur un problème précis. C'est un échange au cours duquel l'interlocuteur exprime ses perceptions, ses interprétations, ses expériences, tandis que le chercheur, par ses questions ouvertes et ses réactions, facilite cette expression, évite que celle-ci s'éloigne des objectifs de la recherche.

On parle d’entretien, d’interview ou d’entrevue (au Québec). Les techniques d’entretien mettent en œuvre des processus fondamentaux de communication et d’interaction humaine. Ces processus fournissent au chercheur des informations et des éléments de réflexion très riches et nuancés.

Par rapport à un sondage d’opinion ou à un entretien exploratoire, dans l’interview le chercheur concentre davantage l’échange autour de ses hypothèses de travail sans interdire bien sûr la possibilité de développement parallèles susceptibles de les nuancer ou de les corriger. De plus, le contenu de l’entretien fera l’objet d’une analyse de contenu systématique, pour tester les hypothèses de travail.

• Classification des entretiens selon les démarches

Les entretiens sont classés par rapport aux démarches adoptées :

* *L’entretien libre ou l’interview non structurée*

À la différence d’une conversation occasionnelle, cette interview est provoquée dans un but précis d’information. C’est le cas de l’échange de vues que les professeurs ont avec des parents d’élèves en vue de résoudre un problème occasionné par leurs enfants. L’entretien libre se prête difficilement à la quantification.

* *L’interview dynamique ou l’interview en profondeur*

C’est une interview non structurée que la psychanalyse affectionne. Elle est dite non structurée en ce sens qu’il n’y a pas une série de questions préparées, et puis l’enquêteur garde une liberté dans la manière de conduire l’interview ; de même l’enquêté dans la manière de répondre.

On parle d’interview en profondeur parce qu’il s’agit d’amener l’interviewé à livrer des aspects de lui-même, à faire remonter des choses peut-être enfouies en lui.

L’enquêteur, au lieu de poser des questions, introduit un thème (problème, incident...) et laisse le sujet parler autant qu’il le désire. L’enquêteur se limite à quelques signes d’encouragement : « Ah bon ! », « C’est intéressant ! », « Et alors ! », etc. Il veillera cependant à ramener l’enquêté à l’objectif quand il s’en éloigne trop. À la fin de l’interview, il peut poser quelques questions destinées à

clarifier certains points apparus obscurs.

Ce type d'interview est employé lorsqu'on s'intéresse aux motivations, aux conflits, aux attitudes des sujets qui, une fois mis en confiance, révèlent petit à petit leurs anxiétés, leurs frustrations, leurs sentiments, leurs espoirs et leurs préjugés...

* *L'entretien centré ou « focused interview »*

L'entretien centré, appelé en anglais « focused interview », a pour objectif d'analyser l'impact d'un événement ou d'une expérience précise sur ceux qui y ont assisté ou participé. Il est axé (focalisé) sur un problème précis et sur des individus qui y ont été réellement mêlés, d'où son nom. L'enquêteur ne dispose pas de questions préétablies comme dans le questionnaire, mais d'une liste de points précis relatifs au thème abordé. Au cours de l'entretien, il évoquera nécessairement ces points mais sous une forme qu'il est libre de choisir à chaud selon le déroulement de la conversation. Dans ce cadre relativement souple, il posera néanmoins des questions à son interlocuteur.

* *L'entretien semi-directif* ou *semi-dirigé*

C'est certainement l'entretien le plus utilisé en recherche sociale. Il est semi-directif en ce sens qu'il n'est pas entièrement libre, ni entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises structurées. Habituellement, le chercheur dispose d'un guide d'entretien (questions-guides), relativement ouvert qui permet de recueillir les informations nécessaires. Mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans la formulation et l'ordre prévus. Autant que faire se peut, il sera souple avec l'interviewé afin que celui-ci puisse parler ouvertement dans les termes et l'ordre qui lui conviennent. Le chercheur s'efforcera simplement de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois que le sujet s'en écarte ; il ajoutera quelques questions de clarification au moment le plus approprié et de la manière la plus naturelle que possible.

* *L'entretien dirigé* ou *l'interview structurée*

Ce type d'entretien sert à recueillir des informations d'une façon standardisée. Il s'agit d'une sorte de questionnaire présenté oralement. Les questions sont prévues à l'avance et ont une formulation standardisée. Toutes les personnes

interrogées répondent aux mêmes questions, après avoir reçu les mêmes explications. L'interview se déroule donc pratiquement dans des conditions identiques pour tous les interviewés.

• Classification selon le degré de liberté et de profondeur des réponses

Les entretiens sont classés encore par rapport au degré de liberté et de la profondeur des réponses. Le niveau de profondeur (riche et complexe) des réponses et du degré de liberté de l'enquêteur et de celui de l'enquêté, fait distinguer deux types d'entretien (ou d'entrevue) : *l'entretien centré* et *l'entretien à questions ouvertes.*

* *L'entretien centré*

Il se fonde sur une liste de thèmes précis à aborder. C'est sur ces thèmes que l'enquêteur veut obtenir des informations auprès des enquêtés dont la très grande liberté n'est limitée que par la liste de thèmes. Le chercheur lui-même a la liberté de ne pas être assujetti à un ordre des thèmes. Très utile dans une recherche hypothético-déductive, il se marie bien avec l'élaboration préalable d'un cadre théorique et d'une hypothèse de recherche qui déterminent les thèmes abordés. Les données recueillies sont ensuite soumises à une analyse de contenu qui permet de corroborer ou de réfuter l'hypothèse formulée. A titre d'exemple, on demande à un étudiant de sociologie de mener une étude sur les causes de la réussite paradoxale chez les élèves provenant de familles très pauvres.

* *L'entretien à questions ouvertes*

Pour l'entretien à questions ouvertes, le chercheur dispose d'un cadre théorique et d'une hypothèse de recherche mais souhaite laisser une marge assez grande de liberté à ses enquêtés tout en les soumettant à des questions précises liées à des conjectures théoriques. Il établit en conséquence une liste de questions précises et il fait une entrevue à questions ouvertes dont la liste lui impose l'ordre dans lequel elles sont présentées. (Il limite ainsi sa propre liberté pour s'assurer que sa liste de questions sera abordée)

Ce type d'entretien se prête à une démarche hypothético-déductive mais peut adopter aussi une démarche inductive, tout comme l'entretien centrée.

Les réponses de l'enquêté, libres bien qu'en partie orientées par la liste de

questions ordonnées peuvent faire l'objet d'une analyse de contenu. Exemple : un étudiant en science politique désire étudier les comportements des membres d'un partir au pouvoir. Il dispose d'un cadre théorique et d'une hypothèse pour mener sa recherche. Il pourra faire un entretien à questions ouvertes centrées issues de son cadre théorique pour chercher à corroborer ou réfuter son hypothèse.

• Classification des entretiens selon le nombre de participants

Selon le nombre de participants, on distingue l'entretien individuel et l'entretien de groupe.

* *Entretien individuel*

Il s'agit d'un entretien avec une personne à la fois. L'intérêt de cette modalité, c'est que la personne est seule et peut s'exprimer en toute liberté sans craindre d'être contredite et avec le sentiment de dire la vérité et d'être prise au sérieux parce que sollicitée pour donner son avis, ses sentiments, etc.

* *Entretien de groupe*

Il s'agit de l'entretien avec un groupe de personnes. Il vise à recueillir une « parole collective » produite en situation de groupe, donc dans une interaction. Il a un enjeu théorique important, celui de faire parler des personnes qui ne prennent pas souvent la parole par elles-mêmes, notamment des groupes dominés en situation d'infériorité.

La conduite d'un entretien de groupe n'est pas si simple que cela. Son déroulement manifeste bien souvent une dynamique qui évolue, faite d'autocensure, surtout au début de l'entretien, de confrontations, de prises de position négociées. A travers des hésitations, cette dynamique débouche sur la production d'une « vérité » commune ajustée à la composition sociale du groupe et à la conjoncture.

Bien conduite, elle apporte des indications et des informations précieuses parce que les sujets parlent et se délient la langue les uns aux autres du fait qu'ils sont ensemble : il y a un effet d'entraînement qui amène tout le monde à s'exprimer avec le temps. Les propos des uns provoquent la réaction et la contradiction des autres et ainsi se complètent, se précisent. Grâce à la

stimulation collective, des critiques, des propositions, des enseignements sont apportés que l'interview individuelle pourrait ne pas fournir.

L'entretien de groupe poursuit en général deux objectifs simultanés :

– réunir des informations factuelles (par exemple, propositions concernant l'organisation de la vie scolaire) ;

– observer les attitudes des participants.

Le chercheur note comment les participants interviennent, quelle est la caractéristique de leur intervention (construction négative, sans rapport avec le thème, propos conciliateur, synthétique, etc.). Ces éléments permettent d'inférer des conclusions concernant l'intelligence et la personnalité des individus. Le nombre de participants à un entretien de groupe est généralement compris entre 4 et 12. Le nombre maximum d'interactions semble enregistré pour des groupes de 5 à 9 participants. Le nombre de participants le plus fréquemment réuni va de 6 à 8 personnes. L'accord entre observateurs est maximum pour des groupes de 6 sujets.

• Préparation de l'entretien

* *À propos de l'enquêteur*

Toute interview doit être soigneusement préparée par une réflexion où l'enquêteur s'imprègne des données fondamentales du problème à étudier. Sans compréhension profonde des objectifs poursuivis, l'entretien ne peut rien apporter.

Le choix des questions se fait en fonction des objectifs poursuivis. Et les questions s'élaborent à partir de l'analyse rigoureuse du problème et de la formulation d'hypothèses. Et pour chaque question, le chercheur doit pouvoir dire en quoi la réponse fera avancer l'enquête.

* *À propos du guide d'entretien*

Les questions sont élaborées avec soin, en fonction des personnes qui vont y répondre (voir conseils et écueils au sujet du questionnaire). Au cours de l'entretien, l'enquêteur sera libre par rapport au guide d'entretien. Il n'a pas à le transformer de fait en un questionnaire à faire subir oralement à son interlocuteur.

Le guide d'entretien est simplement une aide pour orienter et canaliser le chercheur lors de l'entretien. Il n'est pas la technique de recherche et ne peut en tenir lieu par confusion. Par conséquent, le guide d'entretien n'est pas à

présenter parmi les instruments de collecte des informations, à côté du questionnaire par exemple ou de l'observation. C'est bien l'entretien lui-même qui est l'instrument de collecte des données. Et il faut préciser chaque fois : entretien dirigé, entretien semi-directif, entretien en profondeur, entretien libre… Ces deux derniers par exemple n'ont pas besoin d'être soutenus par un guide d'entretien, à l'inverse de l'entretien dirigé ou de l'entretien semi-directif.

* *À propos de l'enquêté*

Il importe que l'enquêté soit bien disposé à répondre aux questions posées. Un des moyens d'obtenir sa collaboration est de le persuader au préalable de l'utilité de ses réponses et des avantages que l'enquête peut apporter. Il est recommandé de rencontrer auparavant les personnes à interroger et de leur exposer sommairement les buts poursuivis par la recherche.

• Déroulement de l'entretien. Quelques indications générales

Il est important de créer un courant de sympathie et de compréhension tout en restant naturel et sincère, l'enquêteur adopte toutefois une attitude aussi neutre que possible : il n'est pas là pour juger au nom de la morale ou de la philosophie mais bien pour s'informer.

– Le langage de l'entretien doit être neutre, ni pédant, ni trop technique, ni faussement adapté au niveau de l'interlocuteur. Une attitude simple et digne inspire confiance ; un laisser-aller démagogique la détruit.
– L'objectivité exige que le chercheur sache garder des doutes face à lui-même. Autant il doit, pour ainsi dire, se méfier de ce que lui disent ses interlocuteurs, autant il doit faire preuve d'un certain scepticisme à l'égard de ses propres attitudes et comportements. Car, sans s'en apercevoir, il peut amener les interviewés à adopter sa propre façon de voir les choses.
– Savoir écouter : rester accueillant et ouvert tout en veillant à ramener l'entretien vers les objectifs poursuivis si le sujet s'égare dans des considérations apparemment inutiles.
– Éviter l'indiscrétion ou l'attitude autoritaire : elles provoquent le blocage.
– À la fin de l'entretien, l'enquêteur demande à l'enquêté ce qu'il pense de l'entretien réalisé ou s'il a quelque chose à ajouter ou à supprimer. Ne pas oublier de le remercier.
– Dans les villages, c'est un protocole non négligeable que d'offrir quelques

boissons à ceux qui acceptent d'être interviewés, surtout parmi les notables et les chefs de famille.

• Notation des réponses et dépouillement de l'entretien

Des notes sont prises au cours de l'entretien. L'enregistrement des informations se fait sans tapage mais sans équivoque, c'est-à-dire avec l'accord préalable du sujet. Des enquêteurs notent aussi les réponses après l'entretien ; mais cela entraîne un appauvrissement et des risques de déformation.

En ce qui concerne le dépouillement, il est plus ou moins qualitatif ou quantitatif selon qu'on a :

– un entretien en profondeur sur un nombre limité d'individus dont le profil est recherché
– un entretien structuré sur un échantillon relativement étendu qui livre des types ou catégories de réponses.

• Utilité de l'entretien

L'entretien est une étude qualitative. Il convient pour appréhender des représentations, des jugements, des situations. Il porte sur un petit nombre de sujets et se déroule dans un cadre spécifique avec des individus ou des groupes d'individus.

François De Singly (1992 : 112) fait une observation pertinente à propos du quantitatif et du qualitatif. Il écrit : « La comparaison des renseignements obtenus par questionnaire et ceux obtenus dans les entretiens à propos du même sujet informe sur les effets des deux situations d'enquête mais n'autorise aucune conclusion en termes de hiérarchisation des méthodes. Les questionnaires rendent visibles certains déterminants sociaux des trajectoires, les entretiens la construction individuelle de ces trajectoires, et notamment l'appréhension de certains moments clés. Des deux côtés se trouve la richesse : davantage dans la complexité de la production pour l'enquête par questionnaire, davantage dans les manières dont les acteurs appréhendent (et contribuent aussi à produire) le social pour l'enquête par entretiens ».

3.3.6. Le groupe de discussion (focus group)

• Définition et intérêt

C’est « une technique d’entrevue qui réunit de six à douze participants et un animateur, dans le cadre d’une discussion structurée, sur un sujet particulier » (Paul Geoffrion, 1993 : 311). Ainsi se distingue-t-il d’un simple entretien de groupe.

L’objectif avec le groupe de discussion est d’obtenir des informations concernant les attentes, les opinions, les attitudes, les perceptions, les résistances, etc. d’un groupe d’individus par rapport à des idées, un produit ou une problématique. C’est un mode de collecte de données, répandu entre autres, en marketing, en publicité, mais aussi dans les études de réception, de changements organisationnels, de relations publiques. En politique, le groupe de discussion est utilisé pour identifier les points faibles d’un candidat afin d’en tenir compte et faire les ajustements nécessaires.

D’une manière générale, le groupe de discussion est un instrument utile en recherche qualitative, car il favorise l’émergence d’opinions et d’idées par la confrontation de points de vue. Par rapport à l’entretien individuel semi-dirigé, il présente l’intérêt de susciter des idées du fait de la dynamique des interactions qui s’installe entre les intervenants.

• Les phases de déroulement du groupe de discussion

Le groupe de discussion se déroule en trois phases :

* *La phase d’introduction*

Elle sert à briser la glace et à mettre en confiance les membres du groupe. L’animateur-chercheur souhaite la bienvenue aux membres et leur explique le déroulement de la séance.

* *La phase de discussion du sujet*

L’animateur présente le sujet à discuter. Il conduit la discussion en s’appuyant si nécessaire sur un guide d’entretien.

* *La phase de conclusion*

Elle permet au chercheur de solliciter les commentaires et les questions des membres du groupe avant de les remercier pour leur participation.

3.3.7. Le récit de vie (ou l’histoire de vie)

Au lieu de récit de vie (Daniel Bertaux, 1989), Nicole Demouge et Guy Olivier (1999) parlent d'histoire de vie. En effet, « …la vie est une histoire et… à l'instar de l'ouvrage de Maupassant *Une vie*, c'est l'ensemble des évènements d'une existence individuelle conçue comme une histoire et le récit de cette histoire »

Le récit ou l'histoire de vie désigne des entretiens à visée plus large et complète (raconter une vie) que l'entretien semi-directif. Le récit porte sur une vaste série de sujets (des souvenirs, des rêves, des espoirs, des craintes, des joies, des souffrances, le travail, les relations avec les amis, avec la famille, avec les patrons, la vie sentimentale et sexuelle, la conception de la justice, de la religion, de la politique, la vision du monde, etc.). Chaque entretien est plus spécifiquement centré sur un thème ou sur une « tranche de vie », un moment de la « vie ». Mais, comme le souligne Combessie (1999 : 29) référant à J Peneff (1990), « Les associations, les interférences entre thèmes et moments sont plus nombreuses, du fait même de la personne qui raconte et/ou parce que les relances du sociologue sont orientées par des informations plus diverses (« hier, vous disiez que... »). Les retours sur un même sujet sont fréquents : la conduite de l'entretien, coupée de temps de réflexion sur ce qui a été dit et sur l'orientation de l'entretien suivant, développe une explication et engage des analyses rétrospectives plus poussées ».

Plus que dans l'entretien semi-directif, dans l'histoire de vie, la prise de notes est nécessaire. Il s'agit, en effet, de faire entendre la parole des personnes interrogées et de proposer au lecteur une « tranche de vie ». Ce « témoignage » doit cependant être situé par rapport à d'autres témoignages et à d'autres informations. Il y a lieu de le « vérifier » par recoupements avec d'autres entretiens passés auprès de proches ou de familiers, par exemple les différentes versions données d'un même incident par les divers membres de la famille.

Le traitement sociologique des récits de vie les constitue en « études de cas » : leur analyse prend sens dans une problématique d'ensemble. L'école de Chicago par exemple a produit beaucoup de biographies mais comme autant d'éléments de comparaison dans le cadre d'une recherche plus vaste sur la ville et ses transformations.

Précision. Le récit qu'une personne fait à une autre de son expérience de vie dans une interaction de face à face se fait sur l'initiative expresse d'un enquêteur qui cherche à recueillir une information privilégiée sur une expérience sociale à travers le vécu d'individus. Le récit répond à l'attente du chercheur soucieux de connaissance scientifique.

Cet instrument est indiqué pour l'étude des trajectoires des individus qui se

racontent, se réfèrent aux souvenirs qu'ils possèdent de leur expérience de vie dans une société. Le chercheur produit donc une analyse sociologique. Il ne fait pas une simple photographie des opinions. Le récit de vie, des problèmes, des différentes expériences faites est peu à peu tiré en dehors de ces témoignages, de ce qui leur est le plus intime, personnel, quand le chercheur introduit le « point de vue » des problèmes d'une société dans lesquels ils ont été impliqués. Ainsi, le chercheur ne prétend pas remonter jusqu'à la « personnalité profonde », mais il replace l'expérience intime dans les problèmes généraux qui sont les cadres de cette intimité.

Comme les données collectées par l'entretien, les récits de vie sont des témoignages verbaux transcrits, desquels le chercheur doit dégager un sens, une réponse aux questions posées (Colette Baribeau, 2009).

3.3.8. L'enquête de terrain (ou ethnographique)

Qu'est-ce que l'enquête de terrain et pourquoi faire une enquête de terrain ? Quelle en est la condition ? Quelles sont ses démarches et ses pratiques ?

• Ce qu'est l'enquête de terrain : objet et vocation

Signe distinctif de l'enquête de terrain, la quête d'informations se fait par une immersion du chercheur dans le milieu enquêté, se traduisant par « présence longue sur place, établissement de relations de proximité et de confiance avec certains enquêtés, écoute attentive et travail patient de plusieurs mois ou de plusieurs années. Le mot américain – *fieldwork* – le dit mieux : le terrain, c'est un travail, pas un passage, une visite ou une présence. Le *fieldworker* ne va pas simplement sur le terrain, il y reste et surtout il y *travaille. »* (Stéphane Beaud, Florence Weber (1998 : 8)). Et faire le terrain correspond à une véritable implication du chercheur. « Car faire du terrain, c'est avoir envie de se colleter avec les faits, de discuter avec les enquêtés, de mieux comprendre les individus et les processus sociaux » (idem : 16).

Pourquoi réaliser une enquête de terrain ? L'enquête de terrain ou ethnographique a pour vocation d'aller sur le terrain pour recueillir et restituer les visions de l'intérieur du milieu, « les visions d'en bas » ; elle ne se contente pas des visions en surplomb et ne se satisfait pas des catégories déjà existantes de description du monde social. Elle se réserve le droit d'aller *voir de plus près* la réalité sociale. Le regard de l'ethnologue « montre sans fard les choses et les hommes tels qu'ils sont. Il porte une attention clinique aux actions et aux relations » (ibidem : 11)

• L’enjeu, la condition, la démarche et les pratiques de l’enquête de terrain (ou ethnographique)

Faire du terrain répond et correspond à un enjeu pour la discipline elle-même. En effet le seul fait d’être allé sur le terrain ne suffit pas à promouvoir et baptiser le travail réalisé d’enquête de terrain. La condition fondamentale pour qu’il s’agisse d’une *enquête ethnographique* : il faut enquêter sur un milieu d’interconnaissance, sur un milieu où les « personnes se connaissent mutuellement – de vue, de nom, d’expérience. Chaque personne est au centre d’une étoile d’interconnaissance. La superposition dense de ces étoiles constitue un *milieu d’interconnaissance* » (ibidem : 40).

L’enquête de terrain offre l’opportunité d’accéder à des interactions de face à face, à des relations interpersonnelles dans un contexte déterminé. « L’observation ethnologique ne porte pas sur des univers d’individus mais sur des *univers de relations* » (ibidem : 39). L’enquête permet de confronter le discours des enquêtés à leurs pratiques et à leurs univers de référence.

La manière spécifique d’aborder l’objet d’étude sur le terrain (choisi parce qu’il apparaît un milieu significatif de l’interconnaissance et qui peut être interrogé), c’est-à-dire la démarche à suivre pour décrire l’objet et élaborer un discours cohérent sur lui réside dans la méthode de séjour prolongé sur le terrain, dans la participation à la vie d’un groupe étudié.

L’essentiel en tout cas est que l’observation participante conduise à des enquêtes individuelles ou de groupes de discussion menées à l’aide de guide d’entretien, de camera, d’appareil photographique, de magnétophone et de bien d’autres instruments actuels permettant la collecte de données quantitatives et qualitatives pour constituer les informations – corpus qu’il faudra analyser et interpréter.

Du substantif grec « analusis » ou de l’infinitif « analuein » qui signifie délier, détacher, l’analyse a le sens de mettre à nu, donc de découvrir, de dégager la solution par la décomposition des éléments d’un problème. L’analyse, c’est ainsi la découverte du sens réel, symbolique ou latent par la mise en interrelation adéquate des morceaux d’un texte. Par l’analyse, l’ethnographie s’emploie à dévoiler, à rendre lisible, visible la pertinence culturelle d’une pratique en conformité avec un corps ou un contexte culturel, à rendre compréhensibles les données recueillies en les arrimant à leur contexte de sens afin d’en extraire la substantifique moelle.

Il s’agit fondamentalement, par l’analyse, d’accéder au sens qualitatif enfoui

dans les représentations, de dégager la teneur ethnographique d'un corpus, de mettre à nu à l'intérieur des données ethnographiques la vérité des faits d'une culture.

Le travail d'analyse au sens plein ne peut être confié sans précaution ni disposition particulière à des logiciels, qui aident à analyser les données. Le traitement des données par l'outil informatique, par l'« Epi info » par exemple, est utile à un certain niveau, quand il y a un besoin de quantifier des informations. Les logiciels sont capables de dépouiller, d'ordonner mais ils ne sont pas encore capables d'accéder au sens qualitatif des données ; ils ne peuvent ni les expliquer ni les commenter ; ce sont des techniques pour quantifier et non pour réfléchir sur la teneur ethnographie d'un corpus.

Les résultats d'enquête analysés devront être interprétés. Du latin « interpretare », expliquer, traduire, l'interprétation veut donner sens à partir des théories auxquelles elle a recours. Elle n'a pas la valeur heuristique de l'analyse qui se fait comme de l'intérieur des données, s'applique sur les propriétés intrinsèques de l'objet d'étude. L'interprétation en effet se fait comme de l'extérieur des données, s'appuie davantage sur le cadre de référence théorique.

Ce qui signifie que des données peuvent être analysées avec un accord relativement aisé par des chercheurs de la même discipline alors que l'interprétation pourrait éventuellement les opposer. Un fonctionnaliste, un structuraliste, un constructiviste, un actionnaliste, disposant d'éléments descriptifs similaires de terrain, pourraient faire des interprétations conformes pour chacun au paradigme dans lequel ils fonctionnent, et donc présenter des interprétations quelque peu divergentes. Il y a une multiplicité des regards d'interprétation, des points de vue, qui enrichissent toujours les contributions des autres.

3.3.9. La technique de complément de phrases

Dans la technique de complément de phrases, le sujet révèle comment il assume le début de texte proposé en lui donnant une signification.

Premier exemple :

Depuis qu'il est au chômage, Koffi...

Deuxième exemple :

1°) Ce qui me pousse à m'appliquer en histoire, c'est...

2°) Je suis sûr que je m'intéresserais davantage à l'histoire si...

3°) Je travaille mieux en histoire quand...

4°) Ce qui me décourage en histoire, c’est...

Cette épreuve de complément de phrases permet au sujet de livrer quelque chose de lui-même, de laisser paraître, selon Mucchielli, les schèmes dynamiques et atemporels au niveau affectif vécu non réfléchi. À ce titre, il est pour le sujet un moyen plus aisé que l’interview directe de révéler ses pensées, ses problèmes, ses conflits, de faire ressortir des images ou des pensées aussi bien négatives que positives.

Habituellement, les épreuves de complément de phrases sont classées parmi les techniques projectives (Mucchielli, Anzieu). Elles répondent aux critères majeurs qui sont à la base des tests projectifs :

– mettre le sujet dans une situation telle que « le niveau supérieur de la conscience, avec ses fonctions spéciales soit mis hors-jeu » et que le sujet puisse se laisser aller à s’exprimer en toute liberté ;

– utiliser un matériel susceptible de stimuler l’expression du « monde vécu » du sujet sans suggérer ni imposer. Le matériel doit permettre au sujet de s’exprimer, de se livrer sans se sentir contraint. C’est pourquoi, il est d’autant plus intéressant qu’il porte sur un secteur de la vie quotidienne du sujet ;

– utiliser la méthode d’analyse structurale. Rhode suggère trois approches : l’étude du contenu manifeste, l’étude des aspects formels du protocole, et la dynamique de la personnalité telle qu’on peut l’inférer des contenus manifestes ou latents.

Ces deux derniers aspects ont la prétention de sonder en profondeur la personnalité du sujet ou de révéler finalement pourquoi et comment tel ou tel élément de l’environnement a une répercussion sur lui.

L’analyse du contenu manifeste peut suffire à l’évocation des besoins, des désirs, des sentiments. L’analyse du contenu manifeste rapportée à des catégories significatives permet d’inférer les motivations des sujets étudiés, de découvrir leurs expériences, leur vie, leurs jugements de valeur...

Le dépouillement dans la technique de complément de phrases est pratiquement le même que dans le questionnaire à questions ouvertes.

3.3.10. La mesure des attitudes et des opinions

• Généralités

Mesurer consiste à assigner des nombres à des objets, des événements ou à des personnes selon certaines règles de manière à représenter leur valeur. Les nombres assignés peuvent indiquer des valeurs numériques ou catégorielles. Des nombres sont attribués pour différencier des personnes ou des objets selon la quantité ou le degré de la caractéristique mesurée qu'ils possèdent. La règle de mesure est le moyen par lequel on attribue des nombres autrement que par le hasard. Une règle de mesure sert à attribuer de façon constante d'un sujet à l'autre des nombres à des catégories, par exemple pour représenter l'état de mobilité des personnes : la valeur 1 peut signifier que le malade peut marcher sans aide, et la valeur 2 que la personne a besoin d'aide.

L'attitude est une disposition à agir ou réagir sous l'impulsion de l'amour ou de la haine, de la crainte ou du ressentiment. En d'autres termes, c'est une réaction positive ou négative envers un objet psychologique. Elle a un caractère affectif qui est plus ou moins profond et durable. L'attitude est spécifique (J'aime tel peuple) ou général (Je me méfie des étrangers). L'opinion est l'expression verbale ou gestuelle de l'attitude. Cinq dimensions de l'attitude sont classiquement distinguées : la direction, le degré, l'intensité, la cohérence, le jaillissement.

– *La direction* signifie qu'on est pour ou contre quelque chose : par exemple pour ou contre l'intégration des Noirs aux États-Unis.
– *Le degré*, c'est l'étendue de l'attitude. Exemple : « Pensez-vous que les responsables des étudiants de sociologie doivent être associés à tous les problèmes de la gestion de l'Institut d'Ethno-Sociologie ou à quelques-uns seulement ? ».
– *L'intensité* indique à quel point l'attitude est importante pour le sujet. Par exemple, un enseignant peut être pour l'éducation des handicapés mais sans cependant avoir l'envie ni le courage de se consacrer aux petits déshérités.
– *La cohérence.* Cette dimension indique la cohérence entre les attitudes ou les opinions d'une personne et ses comportements réels. Par exemple, prôner les avantages de la démocratie et être soi-même autocrate.
– *Le jaillissement oula saillie* exprime la mesure dans laquelle l'attitude influence le comportement réel de l'individu, le prédispose à agir lorsque l'objet ou le sujet de l'attitude lui est présenté

Les dimensions les plus évoquées sont : la direction et l'intensité. En général,

les méthodes de construction des échelles d'attitude visent à saisir *la direction* de l'orientation de l'acteur envers le contenu de l'attitude et *l'intensité* de son orientation (François Beland, 1993 : 403).

Une autre façon d'étudier l'attitude est de l'appréhender sous l'angle évaluatif et sous l'angle comportemental :

– *Au plan évaluatif* : l'attitude s'exprime à travers un discours consistant à évaluer, à apprécier positivement ou négativement quelque chose. Exemples : La foi est vitale pour l'homme ; la religion est l'opium du peuple ;
– *Au plan comportemental* : l'attitude s'exprime davantage à travers une intention de comportement favorable ou défavorable. Exemple : J'aimerais faire beaucoup plus de formation en méthodologie de recherche.

Dans une étude concrète, les deux manières d'appréhender l'attitude se combinent à bon escient.

• Différentes méthodes de mesure des attitudes

* *Les méthodes approximatives*

– *Le questionnaire et l'interview*

Ce sont aussi des moyens de connaître les attitudes et opinions de quelqu'un. On peut en effet interroger quelqu'un sur ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, sur ce qu'il pense.

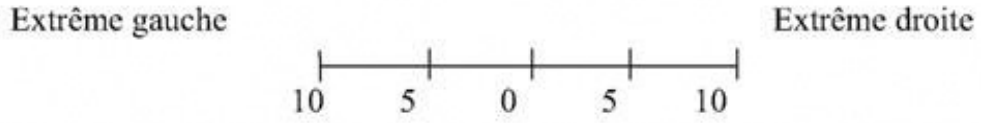
Il faut savoir cependant qu'une personne interrogée n'est pas disposée d'emblée à livrer l'intimité de sa personnalité et ses convictions. Pour se protéger, elle adopte facilement des réactions neutres (ni oui ni non).

En outre, il faut remarquer que le questionnaire et/ou l'interview ne permettent de saisir que la direction des attitudes.

– *L'auto-évaluation*

Elle consiste à demander à un sujet d'apprécier lui-même l'intensité de son opinion. Deux procédés :

– lui demander de choisir entre diverses qualifications de son attitude, par exemple s'il approuve totalement, modérément ou s'il désapprouve telle ou telle opinion ;
– demander de préciser sa position par rapport à une opinion en se situant sur une règle graduée allant d'une position extrême à l'autre : par exemple, lui demander de marquer d'une croix ce qu'il estime être sa position politique sur la ligne suivante :



– *L'échelle de rangement*

Le sujet est invité à classer par ordre de préférence des candidats, des objets, des idéologies. De là se déduit son attitude. Cette technique a un intérêt : elle permet de connaître l'opinion d'un sujet à l'égard d'un seul des éléments qu'on lui propose de classer mais sans attirer l'attention sur cet élément. Ainsi pour connaître l'opinion d'un ouvrier sur le rendement de son chef d'équipe, il lui est demandé de classer tous ses compagnons de travail par ordre de rangement.

* *Les échelles d'attitudes*

Ce sont des sortes de questionnaires plus ou moins directs qui renseignent systématiquement non seulement sur la nature de l'attitude mais sur son intensité. Les échelles visent à établir une mesure objective. À l'appréciation personnelle, se substitue un instrument de mesure construit par avance, dont on peut déduire l'intensité de l'attitude de chaque sujet.

La technique générale des échelles consiste à présenter à chaque sujet une série de propositions étalonnées et à lui demander de choisir celle qu'il approuve ou désapprouve ou qui correspond à son opinion. L'ensemble des réponses détermine l'intensité de l'opinion d'un sujet.

– *L'échelle de Bogardus (1925) et de Dodd (1935) (ou échelle de mesure de la distance sociale)*

Cette échelle est utilisée surtout pour apprécier la distance sociale, pour mesurer l'intensité des préjugés nationaux ou raciaux. Il s'agit d'échelle avec des degrés, 7 chez Bogardus et 5 chez Dodd. Le sujet est invité à choisir entre les

solutions proposées.

Exemple de Dodd au sujet des préjugés sur les Noirs :

Si je voulais me marier, je me marierais avec l'un d'eux.
J'inviterais volontiers l'un deux à dîner.
Je préfère les considérer comme des gens qu'on connaît de vue, avec qui l'on échange quelques propos au hasard des rencontres.
Je n'ai aucun plaisir à rencontrer ces gens-là
Je voudrais qu'on supprime tous ces individus

La note d'un sujet est celle qu'il reçoit à partir du degré où il se situe dans l'échelle. Habituellement le degré le plus fort reçoit la note la plus positive (ici 5 par exemple pour la première phrase).

– L'échelle de Likert (1932) (ou méthode des classements additionnés)

Les propositions (ou items) sont soumises à l'approbation du sujet. Celui-ci exprime son opinion par rapport à chaque proposition grâce à l'une des cinq catégories suivantes : Approuve fortement (AF), Approuve (A), Indécis, Désapprouve (D), Désapprouve fortement (DF).

Exemple : Attitude à l'égard de l'enseignement de l'éducation sexuelle l'école.

Cet enseignement à *l'école contribue* à *maintenir des idées toutes faites dans l'esprit des jeunes :*

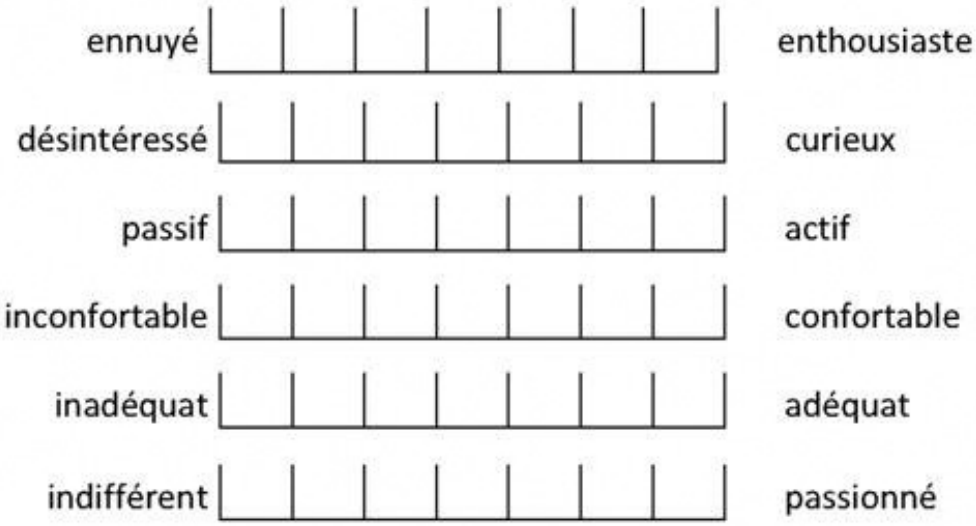
AF ☐ *A* ☐ *Indécis* ☐ *D* ☐ *DF* ☐

Les propositions ne sont pas ordonnées en fonction de leur charge d'attitude. Elles sont censées toutes explorer les attitudes au même titre. On obtient le score de chaque sujet en additionnant ses notes partielles, c'est-à-dire dans les différentes propositions.

– L'échelle différentielle sémantique (Osgood, Suci, Tannenbaum1957)

Elle évalue la signification accordée par un individu à une attitude ou à un objet donné. Elle est une échelle bipolaire à sept points sur laquelle sont répartis

des adjectifs opposés. Elle est constituée d'adjectifs tels que, « bon, mauvais, important, non important, fort, faible etc. ». Le sujet choisit le point sur l'échelle qui décrit le mieux son point de vue par rapport à un concept. Voici un exemple qui évalue les attitudes des étudiants envers la recherche ;



Des valeurs de 1 à 7 sont échelonnées sur l'échelle bipolaire : 1 est la réponse la plus négative et 7 la réponse la plus positive. Chaque ligne représente une échelle. Les valeurs obtenues à chaque échelle sont additionnées pour constituer un score global pour chaque sujet.

NB : Les échelles d'attitude apportent des informations importantes à l'enquêteur dans la plupart des cas. Celui-ci ne peut cependant oublier que les comportements sont loin de correspondre toujours aux sentiments profonds du sujet. Aussi, les résultats d'une échelle d'attitude gagnent-ils toujours à être complétés ou validés à la lumière d'autres informations.

4. Le déroulement de la collecte des données

Le processus de collecte des informations consiste à recueillir de façon systématique les renseignements désirés, grâce aux instruments choisis à cette fin.

Cette collecte nécessite un certain nombre de démarches préliminaires comme l'autorisation de conduire l'étude dans un établissement scolaire, dans une usine, dans un hôpital, comme la formation des enquêteurs, etc. Il peut s'agir aussi de décisions à prendre concernant le déroulement de l'étude (stratégie de recrutement des enquêtés), de décisions concernant la constance et le contrôle durant la collecte des données, de l'évaluation des problèmes potentiels (obligation de prolonger ou de raccourcir la période de collecte des informations,

refus des sujets de participer à l'étude...). A ce niveau du travail, il est possible de faire état des difficultés rencontrées, sans en établir tout un catalogue détaillé.

5. Le plan d'analyse des données

Une fois les informations recueillies, il est nécessaire de les traiter, donc de les organiser, de les analyser. Le travail d'analyse demande beaucoup d'attention et de rigueur ; ce n'est qu'à ce prix que les interprétations pourront être valides. Il faut savoir d'avance, en fonction des méthodes et techniques utilisées, si on fera une analyse qualitative des données ou une analyse quantitative ou si on fera l'une et l'autre. Il y a lieu d'indiquer les logiciels auxquels on a recours.

5.1. L'analyse qualitative des données

Des étudiants ou même des chercheurs spécialistes donnent l'impression de croire qu'une étude scientifique est nécessairement quantitative, c'est-à-dire qu'elle se fonde essentiellement sur l'usage des données chiffrées, des statistiques et des mathématiques.

La recherche qualitative, très importante, s'attache à rechercher le sens et les finalités de l'action humaine et des phénomènes sociaux. Elle s'intéresse avant tout aux valeurs, intensions, finalités, croyances, idéologies, etc. des êtres humains et peu aux liens de causalité. Son analyse plutôt souple et davantage inductive s'inspire de l'expérience de la vie quotidienne et du sens commun qu'elle essaie de systématiser. Si elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques et les graphiques, elle ne leur accorde pas la priorité ; « elle se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur le sens que les personnes et les collectivités donnent à l'action, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale » (Deslauriers1991 : 6)

Le modèle d'analyse qualitative se concentre sur les données recueillies à partir d'entretiens, d'observations, d'études de cas, de textes, etc. En général le traitement des documents textuels porte prioritairement sur les thèmes (analyse thématique ou analyse de contenu) ou/et sur les modes d'expression (mots, expressions, stratégies d'exposition, associations de thèmes, évolution des manières de dire, etc.). Dans tous les cas, il s'agit de sociologiser l'analyse et de chercher à comprendre.

– L'effort d'analyse portera-t-il avant tout sur le sens que contient le matériel, sur l'essence des phénomènes, sur leur nature intrinsèque, sur la signification que les êtres humains en donnent ? On est dans une analyse des données qui est celle de *l'approche phénoménologique.*

– L’effort résidera-t-il dans une démarche inductive, ayant pour but de construire une théorie des phénomènes complexes, à partir des régularités observées, à partir des données recueillies et non en fonction d’une théorie existante ? On se situe dans *l’approche de la théorie ancrée*.
– S’agira-t-il de s’appuyer sur le concept de culture (au sens de système de signification ou encore de système de connaissance utilisé par des êtres humains en fonction duquel ils interprètent leur expérience, et organisent leur vécu, leur comportement) pour comprendre des actions par rapport à un contexte culturel, du point de vue de ceux qui partagent cette culture ? On s’inscrit dans une analyse des données qui est celle de *l’approche ethnographique.*

Les outils de collecte et d’analyse des données sont essentiellement l’entretien, le groupe de discussion, l’observation et l’analyse qualitative de contenu. Les données recueillies sous la forme de notes manuscrites, d’enregistrements audio ou vidéo sont traitées de façon inductive en les découpant en unités de sens, en les classant et en les synthétisant dans l’objectif de faire émerger des régularités et de découvrir des liens entre les faits accumulés. L’essentiel de l’analyse consiste à générer du sens à partir des données elles-mêmes.

L’analyse qualitative des données est une activité de structuration et de mise en relation logique de variables et, par conséquent, de catégories de données, pour dégager un sens. Elle cherche à comprendre et non à prouver. Elle peut aboutir à :

– une construction de typologies pour regrouper des variables qui vont ensemble.
– une analyse qualitative de contenu, pour mieux saisir le sens ou les messages des textes ou des entretiens retranscrits.
– une étude monographique d’un « phénomène social total » au contour circonscrit (un parti politique, une communauté villageoise, une secte, etc.) pour rendre compte de toute la complexité de ses rapports sociaux constitutifs.

5.2. L’analyse quantitative (ou statistique) des données

On distingue deux types de statistiques : les statistiques de type descriptif et les statistiques de type explicatif ou inférentiel.

5.2.1. Les statistiques descriptives

Elles comprennent : les tableaux de distribution de fréquence ou tableaux de distribution des données, les représentations graphiques des données, les mesures de tendance et les mesures de dispersion.

** Les tableaux de distribution des données*

Le dépouillement et l'organisation des données brutes débouchent sur la confection de tableaux. Les tableaux permettent de déterminer de quelle façon les données relatives à une variable se distribuent. En clair, il s'agit de préciser la fréquence d'apparition de chaque donnée d'une variable. Ainsi, à chaque donnée de la variable le chercheur pourra faire correspondre sa **fréquence absolue**, c'est-à-dire le nombre de fois où cette même donnée apparait dans la distribution. La fréquence absolue peut également s'exprimer en termes de proportion ou de pourcentage de données. On réfère alors à la **fréquence relative La fréquence cumulative** se calcule en additionnant chaque valeur de la fréquence absolue aux valeurs précédentes.

– Les représentations graphiques des données

Le diagramme en bâtons pour illustrer une distribution de données porte sur une *variable discrète* telle l'appartenance sexuelle. **L'histogramme** est utilisé pour représenter la distribution des valeurs groupées (les classes) d'une *variable continue* telle que l'âge qui peut prendre un nombre infini de valeurs (exemple : Aka Nadège a 30 ans ; elle a, en réalité, un âge compris entre 30 ans et 0 jour et entre 30 ans et 364 jours) ; l'histogramme est construit toujours à l'aide de bâtons à la verticale qui, dans ce cas, sont reliés les uns aux autres, pour illustrer précisément la continuité de la variable. Enfin **le polygone de fréquences (**ou **courbe)**, dérivé de l'histogramme, relie le point milieu de chacun des intervalles de classes par un segment de droite.

– Les mesures de tendances centrales

On a **la moyenne arithmétique** bien connue. **Le mode** est la valeur qui revient le plus souvent dans une distribution. **La médiane** représente la valeur d'une distribution de données qui divise cette dernière en deux parties égales, c'est-à-dire qu'environ 50% des données sont inférieures à la valeur médiane et

environ 50% sont supérieures à celle-ci.

– *Les mesures de dispersion*

Il s'agit de l'étendue et de l'écart type.

L'étendue permet de déterminer la distance qui sépare les valeurs maximale et minimale d'une distribution de données. L'étendue est la distance mathématique qui sépare les points limites d'une distribution de données. Elle se calcule en soustrayant la valeur la plus faible de la valeur la plus élevée d'une distribution de données, après que les données ont été ordonnées de façon ascendante, c'est-à-dire de la plus petite valeur à la plus grande.

Exemple : **20** 20 30 40 50 60 70 80 90 90 90 100 100 **110.**

Etendue= 110 – 20 = 90

L'écart type est une mesure de dispersion qui reflète le degré de variabilité de *toutes* et de *chacune* des valeurs ou données par rapport à la moyenne. Il reflète le degré de dispersion de chacune des données par rapport à cette moyenne.

5.2.2. Les statistiques explicatives ou inférentielles

Il s'agit ici, après avoir décrit et agrégé les données dans un premier temps, d'analyser les relations entre les variables. Et les variables à mettre en relation sont celles qui correspondent aux termes de l'hypothèse. Dans la pratique on commence d'abord par examiner les liens entre les variables de l'hypothèse générale et ensuite on passe aux hypothèses opérationnelles.

Les statistiques inférentielles (donc de type explicatif) sont des résultats de tests statistiques. Elles cherchent à vérifier la présence d'un lien de corrélation ou de causalité entre une ou des variables explicatives (variables actives ou indépendantes) et des variables à expliquer (variables dépendantes), c'est-à-dire à répondre à la question : « X influence-t-elle le comportement de Y ? ». Elles cherchent donc à vérifier des hypothèses. Pour analyser la relation entre deux variables, on les « croise » dans un tableau dit « tableau croisé », ou « tableau de contingence ».

Il existe deux grandes classes d'analyses statistiques explicatives ou inférentielles pour vérifier les liens entre variables :

– les tests paramétriques pour des variables dont la distribution est normale ou gaussienne (par exemple le *t* de Student pour les échantillons indépendants

et pour les échantillons appariés, la corrélation r de Pearson, l'analyse de variance, les analyses de régression, de covariance, etc.) ;

– les tests non paramétriques, c'est-à-dire ceux qui ne correspondent pas aux critères de normalité, par exemple le test de la médiane, le test du signe, le test de Kendall tau, le test de Krushal-Wallis, le khi deux (X2).

À l'heure de l'ordinateur, tout va encore plus rapidement avec les logiciels statistiques adéquats.

Bref, la statistique inférentielle (relation entre variables) utilisée avec divers types de données permet de tester les hypothèses de liaison, de déterminer les changements observés dans les comportements des sujets, de voir s'ils sont dus à l'effet du traitement ou de l'intervention ou s'ils sont dus au hasard.

5.3. L'analyse mixte des données

Les statistiques et l'expression graphique des données conviennent à l'étude des corrélations entre des phénomènes susceptibles d'être traduits en variables quantifiables. Il faut réaliser que les faits qui intéressent le sociologue par exemple ne sont pas tous mesurables, quantifiables. Si l'outil statistique permet d'élucider autant que possible les postulats et hypothèses méthodologiques sur lesquels il repose, il ne dispose pas, en lui-même, d'un pouvoir explicatif. Van Campenhoudt et Quivy (2011 : 205) ont raison d'écrire : « Il peut décrire des relations, des structures latentes, mais la signification de ces relations et de ces structures ne vient pas de lui. C'est le chercheur qui donne un sens à ces relations par le modèle théorique qu'il a construit au préalable et en fonction duquel il a choisi une méthode d'analyse statistique ».

A la vérité, bien souvent une recherche concrète se fait sur le plan quantitatif et sur le plan qualitatif.

La méthodologie mixte combine justement la recherche qualitative et la recherche quantitative. Elle peut être diachronique, régionale, sur le terrain, explicative et compréhensive. Ses données qualitatives et quantitatives sont soumises à une triple analyse, statistique, documentaire (sens et signification des propos) et d'entretien (sens et signification des propos). La recherche mixte est bien expliquée et présentée par A. Tashakkori et C. Teddlie (1998) dans leur ouvrage intitulé précisément *Mixed methodology : combining qualitative and quantitative approaches*, ThousandOaks, CA, Sage Publications. Miles et Huberman ont développé depuis 1991 l'approche mixte : les processus de collecte et d'analyse des données ne sont pas menés de façon exclusive dans la logique qualitative ou dans la logique quantitative. En 2003, ils développent leur

pensée dans la 2ème édition revue et augmentée de leur livre intitulé *L'analyse des données qualitative*, Bruxelles, De Boeck.

Lectures recommandées

• Paradigmes et méthodes

BOUDON Raymond, 1971, La *crise de la sociologie : question d'épistémologie sociologique*, Genève Droz.

BOURDIEU Pierre, Chamboredon Jean Claude et Passeron Jean Claude, 1973, *Le métier de sociologue, préalables épistémologiques*, Paris, Mouton 2éme éd.

DE BRUYNE P., HERMAN J. et DE SCHOUTHEETE M., 1974, *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, PUF

DOGAN M. and PELASSY D., (1990) *How to compare Nations ? Strategies in Comparative Politics*, Chatham, Chatham House.

DURKHEIM E., 1988, *Les règles de la méthode sociologique* précédé de *« L'instauration du raisonnement expérimental en sociologie »* par BERTHELOT J.-M., Paris, Flammarion.

GINGRAS F-P, « La théorie et le sens de la recherche », Benoît Gauthier, dir., 1993, *Recherche sociale. De la problématique* à *la collecte des données*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, p. 113-138.

GRAWITZ M., 1986, *Méthodes des sciences sociales*, 10e édition, Paris Dalloz, (10-édit).

KUHN T.S., 1972, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

MONIÈRE D., 1976, *Critique épistémologique de l'analyse systémique de David Easton* : *essai sur le rapport entre théorie et idéologie*, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa

SKOCPOL T., 1979, *States and social Revolutions : A comparative Analysis of France, Russia and China*, Cambridge, Cambridge University Press.

TOURAINE A, 1973, *Production de la Société*, Paris, Seuil. *-1978, La voix et le* regard, Paris, Seuil.

YIN R.K., 1984, *Case Study Research and Methods*, Beverly Hills, Sage, Applied Social Research Methods Series, vol. 5, p. 13-26.

• Observation directe et observation participante

BEAUD S. WEBER F, 1998, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La

Découverte.

DE KELELE J. M., 1983, *Méthodologie de l'observation*, Louvain La Neuve, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, Université Catholique de Louvain.

DESLAURIERS J. P., 1985, dir.,*La recherche qualitative, résurgences et convergences*, Chicontimi, Université du Québec à Chicontimi.

JANET B.J.et JOSLIN R.A., *Politicial Science Research Methods*, Washington CQ Press, 1986, p. 223-247.

LAPERRIÈRE A, 1933, « L'observation directe », Benoît Gauthier, dir., *Recherche Sociale. De la problématique* à *la collecte des données*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, p. 251-272.

• L'échantillonnage

BEAUD J.-P., « L'échantillonnage » B. GAUTHIERdir1993., *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, p. 195-225.

FORTIN M.-F. : « Méthodes d'échantillonnage » M.F. Fortin 1996, *Le processus de la recherche, de la conception à la réalisation*, Ville Mont Royal (Québec), Decarie Editeur p. 199-212.

• Le questionnaire, le sondage

BERTHIER N., 1998, *Les techniques d'enquête. Méthode et exercices corrigés*, Paris, A. Colin.

BLAIS A., « Le sondage » Benoît Gauthier, dir, op. cit., p. 361-398.

DEROO et DUSSAIX A, 1980, *Pratique et analyse des enquêtes par sondage*, Paris, PUF.

DE SINGLY François 1992, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris Nathan.

JAVEAU CI., 1982, *L'enquête par questionnaire*, Paris, Édition d'organisation/ Édition de l'Université de Bruxelles.

GHIGLIONE R. et MATALON B., 1978, *Les enquêtes sociologiques, théorie et pratique*, Paris, Armand Colin.

LOUBET DEL BAYE J.L., 1986, *Introduction aux méthodes des sciences sociales, 2e edit. augmentée*, Toulouse, Privat, p. 46-77.

• L’entretien et le récit de vie

BLANCHET A. et GOTMAN A., 1992, *L’enquête et ses méthodes : l’entretien*, Paris, Nathan, (comment préparer, réaliser et analyser les entretiens).

BLANCHET A. *etal*, 1985, *L’entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod.

BLANCHET A., 1991, *Dire et faire dire : l’entretien*, Paris, A. Colin.

DAUVAIS J.-P., « L’entretien non directif », Benoît Gauthier, dir., 1993., *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Presses de l’Université du Québec., p. 273-293.

GEOFFRION P., « Le groupe de discussion », Benoît Gauthier dir., 1993., *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Presses de l’Université du Québec., p. 311-333.

DE LANDSHEERE G. « L’entretien ou l’interview », De Landsheere, 1970, *Introduction* à *la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin/ Bourreher, p. 461-464.

MUCCHIELLI R., 1993, *L’interview de groupe*, Paris, ESF, (17, édition).

BERTRAUX D., 1980, *« L’approche biographique :* sa *validité méthodologique, ses potentialités »*, CIS, LXIX.

PENEFF J. 1990, *La méthode biographique. De l’école de Chicago à l’histoire orale*, Paris, A. Colin.

• L’enquête ethnographique

BAUD Stéphane et WEBER Florence 1998, *Guide de l’enquête de terrain*, Paris, Edit. La Découverte

MBONJI Edjenguélé 2005, *L’Ethno-Perspective ou la Méthode du Discours de l’Ethno-Anthropologie culturelle*, Yaoundé, PUY

• L’analyse de contenu

BARDIN L., 1989, *L’analyse du contenu*, Paris, P.U.F.

GHIGHONE R., BEAUVAIS J.L, TRONGNON A., *Manuel d’analyse de contenu*, Paris, A. Colin, 1980 (Coll. U).

KRIPPENDORFF K.H., *1980, Content Analysis : An Introduction to Its*

Methodology, Newbuiy Park, Californie, Sage Publications.

LANDRY R., « L'analyse de contenu », B. GAUTHIER, dir., 1993., *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Presses de l'Université du Québec., p. 339-359.

MUCHIELLI R., 1974, *L'analyse de contenu*, Librairie Techniques/Les éditions ESP, Paris.

• L'étude documentaire et la recherche documentaire

BOISVERT O. « L'étude documentaire », Benoît Gauthier, dir., 1993., *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Presses de l'Université du Québec., p. 79-111.

CIBOIS P., 1984, *L'analyse des données en sociologie*, Paris, PUF.

LAGHZALLI M. et TARDIF E., 1986 janvier, Guide de recherche documentaire en science politique, Montréal, Université du Québec. *Note pédagogique* n° 1.

LOUBEL DEL BAYE J.L., 1978, *Introduction aux méthodes des sciences sociales*, Toulouse, Privat, p. 102-110.

• La mesure des attitudes

BÉLAND F., « La mesure des attitudes », Benoît Gauthier, dir., 1993., *Recherche Sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Presses de l'Université du Québec., p. 399-423.

DE LANDSHEERE G. « Les attitudes et les opinions », De Landshere, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris Armand Colin / Bourrelier, p. 131-139

Chapitre 7
L’analyse des données

PROLOGUE : CLASSIFICATION ET ANALYSE DES DONNÉES. LECTURE D'UN TABLEAU

• Classer et analyser des données

Pour l'essentiel l'analyse des données comprend deux étapes : la classification de l'information et l'analyse proprement dite des données.

Les informations recueillies sur un objet de recherche grâce à des protocoles ordonnés d'exploitation des observations que sont les techniques de recherche constituent malgré tout autant d'éléments fragmentaires du phénomène observé et doivent être structurées et articulées de façon cohérente dans un système de relations explicatives.

Il faut les analyser d'abord ; plus tard, on les discutera. L'analyse des données vise à montrer leurs liens avec le problème de recherche.

Mais concrètement, comment traiter la quantité d'informations recueillies ? Il faut les ordonner, les classer ou les regrouper pour pouvoir les analyser à proprement parler. Les informations recueillies ou les faits observés doivent être isolés, regroupés et classés dans des catégories, dans des tableaux, des graphiques (diagrammes, histogrammes, courbes, etc.). C'est la seule manière de permettre à la quantité importante d'informations de prendre sens en laissant découvrir les liens qui n'étaient pas toujours évidents. Il faut donc traiter les informations ou les faits pour les transformer en données analysables. En principe le terme de « donnée » est réservé pour qualifier l'information traitée.

Les informations recueillies subissent un traitement quantitatif par l'analyse statistique descriptive et par l'analyse statistique explicative. Les informations qualitatives sont recueillies et traitées par l'analyse documentaire ou par l'analyse de contenu.

• Apprendre à lire un tableau

Le texte de François De Singly (1992 : 95-110), très pertinent, convient à cet effet.

Les données sont collectées afin de répondre à une problématique de recherche, pour résoudre un problème posé. En recherche quantitative surtout, les tableaux et les figures (diagrammes, histogrammes, courbes, etc.) sont utiles pour représenter les données. Celles-ci peuvent concerner les modalités d'une seule variable : on peut décrire la distribution des effectifs et les pourcentages

des modalités de réponses. Dans une perspective d'explication sociologique, il est possible de construire un tableau qui croise deux variables pour mettre en lumière l'action éventuelle d'un facteur social, l'effet d'un déterminant social. La variable indépendante est celle qui représente, selon l'hypothèse, un facteur qui influe sur… La variable dépendante (qui dépend de l'action de la première) est celle qui est censée subir l'action de ce facteur.

Habituellement, les réponses à la partie du questionnaire par exemple qui porte sur l'objet explicite de la recherche sont considérées comme des variables dépendantes. Ces dernières sont croisées avec les réponses empruntées à la partie du questionnaire cherchant à approcher les facteurs supposés être influents. Le tableau croisé veut rendre visible l'action supposée de la variable indépendante sur la variable dépendante. C'est d'ailleurs par rapport à la variable indépendante qu'on calcule les pourcentages. Par exemple, si l'on pense que le niveau d'étude est un des éléments qui intervient dans la pratique religieuse, on établit un tableau croisant la variable indépendante « niveau d'étude » et la variable dépendante « pratique religieuse ». La structure du tableau doit supposer la relation et fournir des pourcentages calculés par rapport à la variable indépendante.

Il arrive qu'une variable test entre en ligne de compte pour permettre de vérifier une relation observée entre deux variables, de mesurer l'effet de la variable indépendante. C'est le cas de l'analyse multivariée.

Pour en rester au tableau croisé avec deux variables, considérons, avec tout le sérieux requis, les « règles » que François De Singly fixe pour disposer un tableau (pour une lecture rapide, par l'accoutumance de l'œil, cf. les deux premières règles) et pour analyser les données du tableau.

→ « *Première règle*

La variable indépendante doit être disposée en lignes, et la variable dépendante en colonnes »

→ *« Deuxième règle*

Les pourcentages doivent être calculés en fonction de la variable indépendante (ou jouant cette fonction). […] »

→ *« Troisième règle*

L'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante est approché par l'éventuelle variation des pourcentages lus, modalité par modalité, de la variable

dépendante. Dans chaque colonne, est souligné le plus (ou les plus) fort pourcentage. [...] »

→ *« Quatrième règle*

En première lecture, une règle d'équivalence entre nombre est décidée : sont considérés comme équivalents deux nombres dont l'écart est égal ou inférieur à cinq points [ainsi 26,6% et 27,7% ; 94,9% et 89,7%(moins de 5 points de différence).

Ce mode de lecture rompt avec la lecture majoritaire qui est le mode de lecture le plus fréquent pour les commentaires de sondage d'opinion. Il *ne faut pas regarder ligne par ligne les nombres les plus importants*, (souligné par nous), car sinon c'est la modalité la plus fréquente de la variable dépendante dans le groupe considéré (défini par une modalité de la variable indépendante) qui ressort. […] »

→ *« Cinquième règle*

Une fois soulignés, colonne par colonne, les plus forts nombres qui indiquent l'action de la variable indépendante, il convient d'écrire un ou plusieurs énoncés résumant la ou les variations observées. Le commentaire se concentre donc sur les variations observées selon le principe de la troisième règle. Les phrases doivent être construites autour des termes « plus que » et « moins que » afin de bien marquer la logique comparative de la perspective explicative. »

→ *« Sixième règle*

Ce n'est que lorsqu'est mise en lumière l'action de la variable indépendante par la lecture comparative (verticale) qu'il faut prendre en compte le poids relatif des modalités de la variable dépendante, grâce à une lecture horizontale, ligne par ligne. En effet, tous les énoncés (règle 5) portant sur des variations ne sont pas équivalents. Ils doivent être référés à la fréquence de la pratique considérée et à son sens […] »

→ *« Septième règle*

De la description d'une relation (éventuelle) entre variable indépendante et variable dépendante dans l'échantillon, il ne faut pas se hâter de généraliser sur l'action de la variable indépendante, sans vérification. Il convient de prêter attention à la construction sociale de la population dans laquelle l'échantillon est puisé […] »

→ *« Huitième règle*

L’action hypothétique d’une variable indépendante doit être contrôlée par l’introduction de plusieurs variables tests. Cette procédure prend le nom d’analyse multivariée, désignant des croisements de trois (au moins) variables entre elles.

L’introduction d’une variable test ne modifie pas les règles de présentation et de lecture des tableaux statistiques. La variable indépendante doit toujours être disposée en ligne et la variable dépendante en colonne. Ce qui change, c’est le nombre de sous-tableaux croisant la variable indépendante et la variable dépendante, fonction du nombre de modalité de la variable test […]

[…] Pour la lecture de tableaux doublement croisés (c’est-à-dire avec trois variables), il convient de disposer de manière cohérente le tableau selon le contrôle que l’on veut effectuer. La variation recherchée (effet associé au sexe de l’enfant, ou l’effet associé au milieu social de la famille) désigne la variable indépendante, et les conditions dans lesquelles le test est effectué renvoient à la variable test (qui est une variable indépendante qui change provisoirement de statut. »

→ *« Neuvième règle*

[…] Maîtrisée, [la méthode des tableaux croisés] permet de préciser les conditions de l’action de la variable indépendante […]

Le contrôle de la relation entre variable indépendante et variable dépendante par l’introduction successive de variables tests révèle les dimensions par lesquelles la première agit. Dans cette perspective, l’analyse multivariée […] a pour intérêt de dévoiler, derrière les résultats « bruts », les conditions par lesquelles agissent les déterminants sociaux des conduites. »

Notons en terminant que les tableaux et les figures à l’appui du texte narratif doivent avoir un numéro et un titre précisant l’information présentée (pour des détails supplémentaires, se référer au chapitre 13 sur l’article scientifique).

Retenons aussi que les tableaux et les figures ne sont pas de simples illustrations en appoint à un texte narratif ; ils peuvent être le point de part de l’analyse et à l’origine de la rédaction du texte narratif. Tout comme en géographie une carte peut être le point de départ d’un cours, d’une dissertation ou d’un commentaire.

1. Analyse des données en recherche quantitative

Marie-Fabienne Fortin (1996 : 326) écrit : « Normalement, présenter des résultats consiste à fournir tous les résultats pertinents relativement aux questions de recherche ou aux hypothèses formulées. Lorsque le chercheur présente les résultats de son étude, il doit s'en tenir strictement à une présentation sous forme narrative des résultats qu'il a reproduits dans les tableaux et les figures. L'interprétation des résultats se fera ensuite par une discussion ».

L'analyse des résultats peut se situer à trois niveaux : les tris à plat (examen d'une seule variable à la fois), les tris croisés (deux variables prises en compte simultanément) et l'analyse multivariée (plus de deux variables à la fois). Voir à ce propos, le chapitre 9 *Traiter les données* du livre de Nicole Berthier (1998, 2014).

En fait, selon le type d'étude, la présentation des résultats peut être une analyse descriptive des données (description des variables et de leurs relations pour dégager un portrait de l'ensemble des caractéristiques des sujets) ou être une analyse explicative ou inférentielle des données recherchant la confirmation ou non des hypothèses qui ont été mises à l'épreuve au moyen de tests statistiques.

Les informations sociodémographiques (concernant l'âge, le sexe, le niveau d'étude, la catégorie socioprofessionnelle, etc.) sont recueillies non seulement pour permettre de distinguer clairement les sujets qui ont participé à l'étude mais aussi pour rendre possible la mise en évidence d'une relation entre deux variables ou plus, par exemple, dans un questionnaire d'enquête.

Il s'agit en premier lieu de classer les informations pour transformer les faits en données et de décrire le phénomène étudié qualitativement (rangement dans des catégories construites) et quantitativement (tri à plat avec tableaux et graphiques) ; ensuite d'examiner la relation supposée entre deux variables (tri croisé) ; et enfin de contrôler les relations entre plus de deux variables (analyse multivariée).

1.1. La statistique descriptive

La statistique descriptive est utile parce qu'elle permet de regrouper des données, donc de les organiser, les structurer pour les analyser afin de répondre à la question de recherche et à l'hypothèse formulée. A cette fin, le chercheur peut élaborer des tableaux de distribution de données, des représentations graphiques de données ou établir des mesures de tendances centrales ainsi que des mesures de dispersion.

1.1.1. Les mesures de tendances centrales et les mesures de dispersion

Les données recueillies peuvent être résumées. Ainsi, elles peuvent être exprimées par un seul nombre, voire par une seule statistique. Le chercheur a la possibilité de déterminer précisément quelle valeur statistique reflète la tendance centrale d'une distribution de données. Il existe trois façons de calculer les tendances centrales d'une distribution : la moyenne, le mode et la médiane.

Le chercheur peut également calculer la valeur qui reflète le degré de dispersion ou d'étalement de ces mêmes données relativement au point central. Ainsi, quoique deux distributions de données puissent présenter des moyennes identiques, elles peuvent avoir des écarts (des dispersions) relatifs à cette moyenne nettement différents. La pertinence des mesures de dispersion vient justement de ce que, grâce à une valeur statistique, est déterminée l'ampleur de l'écart des données d'une distribution. Deux mesures de distribution : l'étendue et l'écart-type.

Sur la base des données numériques, il est possible pour le chercheur de calculer les tendances centrales, c'est-à-dire le mode, la médiane, la moyenne ; et pour évaluer la dispersion des observations, de calculer l'écart-type autour de la moyenne et l'étendue de la différence entre l'observation la plus grande et l'observation la plus faible pour situer la moyenne et la médiane dans la distribution.

En plus des efforts de calculer des mesures de tendances centrales et de dispersions, le chercheur peut construire des tableaux et des graphiques des données qui lui permettent d'organiser un ensemble de données en un tout visuellement cohérent et concis.

1.1.2. Les tableaux de distribution des données : les tris à plat (une seule variable)

Dans une recherche quantitative, la première étape a pour objet de décrire simplement l'information, « à travers l'opération de « tri à plat », c'est-à-dire le calcul de la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponses pour chaque question » (Nicole Berthier, *op. cit.* : 261). Décrire les données d'une variable revient à en présenter la distribution à l'aide de tableaux ou graphiques. Il s'agit de bien mettre en évidence les caractéristiques de la distribution de la variable. Le tri à plat concerne l'examen d'une seule variable à la fois. Cette variable peut bien sûr avoir plusieurs modalités qui servent de base au calcul des pourcentages.

Il s'agit de recenser dans une colonne (représentant une variable de l'enquête)

les fréquences de chaque réponse. Les résultats du comptage se présentent sous forme de tableaux simples (un par question). Les pourcentages sont calculés par simple règle de trois (en ramenant les effectifs à la base 100). Avec un logiciel spécialisé ou tableur, il est aisé de réaliser de nombreux tableaux lorsque le nombre de sujets ou de variables de l'enquête est important. Voici l'exemple de réponses d'étudiants qui ont exprimé leur accord avec une proposition sur la religion.

1er exemple de distribution des données : tri à plat (une variableà la fois)

La religion, c'est l'amour des autres		
	Effectif	**Pourcentage**
Tout à fait d'accord	527	65
Plutôt d'accord	218	27
Plutôt pas d'accord	35	4
Pas du tout d'accord	6	1
Sans réponse	24	3
Total	810	100

L'analyse des tris à plat consiste à décrire les distributions sans répétition pure et simple des chiffres. On ne doit pas écrire : « Tout à fait d'accord » : 527 personnes soit 65%, « Plutôt d'accord » : 218 personnes soit 27%, etc. On use de regroupements, de rapports simples (les trois quarts des répondants par exemple), en attirant l'attention sur des chiffres remarquables (importants, faibles, étonnants) ou sur l'allure des distributions. On peut comparer par exemple ici les accords (65 % et 27 %) aux désaccords (4 % et 1 %) et écrire : une grande majorité, à hauteur de 92% (65% + 27%), soit 9 personnes sur 10, sont en accord avec cette proposition. Le désaccord est insignifiant ; il concerne 5% (4% + 1%), soit une personne sur 20.

NB : Si l'on calcule les pourcentages non par rapport aux 810 personnes interrogées mais par rapport aux seuls répondants à la question (en supprimant du tableau les 24 non répondants), les pourcentages deviennent alors : 67 %, 28 %, 4 % et 1 %. On a donc 95 % d'accord contre 5 % de désaccord. Notons au passage que les tris à plat se nomment aussi tris marginaux.

2ème exemple de distribution des données : tri à plat (une variable à la fois)

On veut connaitre le nombre d'heures quotidiennes passées sur Internet auprès d'un échantillon de 24 personnes. A chaque donnée de la variable *nombre*

d'heures passées sur Internet, on fait correspondre sa **fréquence absolue**, c'est-à-dire le nombre de fois où cette même donnée est présente dans la distribution. En clair, on précise la fréquence d'apparition de chaque donnée d'une variable. Voici une illustration avec le tableau ci-dessous (emprunté à Luc Bonneville *et al.* (2007 : 126)).

Tableau de distribution des données

Nombre d'heures passées sur Internet	Fréquence absolue (ou effectif : n =24)	Fréquence relative (%)	Fréquence cumulative
0	4	16,7	4
1	8	33,3	12
2	8	33,3	20
3	3	12,5	23
5	1	4,2	24

Ce tableau montre que 4 participants n'utilisent pas Internet au quotidien, un seul participant en fait usage 5 heures par jour.

La fréquence relative (le pourcentage) indique la proportion. On observe ainsi que 16,7% des enquêtés n'utilisent pas Internet au quotidien ; que plus de la moitié des 24 enquêtés (66,6%) fait 1 heure ou 2 sur Internet ; que 16,7% fait au moins 3 heures sinon 5. Sur la dernière colonne du tableau figure la **fréquence cumulative.** Celle-ci est calculée en additionnant chaque valeur de la fréquence absolue aux valeurs précédentes. On observe que 20 personnes (somme des fréquences absolues : 4+8+8) utilisent Internet 2 heures ou moins par jour.

1.1.3. Les représentations graphiques des données

Les tableaux résument utilement les données sur les répondants ou permettent de comparer les réponses ; ils donnent beaucoup d'informations détaillées et chiffrées alors que les graphiques ont un impact visuel plus important. Les graphiques permettent de saisir d'un coup d'œil les tendances qui découlent des données collectées, regroupées et classées. Leur utilité est de présenter au lecteur des données sous une forme visuelle, descriptive et synthétique. On peut utiliser les tableaux ou les graphiques dans un travail mais pas pour la même information : en effet un graphique ne saurait être la simple répétition sous une autre forme d'un tableau (on ne convertit pas mécaniquement un tableau en graphique).

Un graphique est habituellement composé de deux lignes perpendiculaires : à l'horizontale se trouve l'axe des *x* ou l'abscisse et, à la verticale, l'axe des *y* ou l'ordonnée. De façon générale, les valeurs d'une variable sont représentées sur l'axe des *x*, et leur fréquence absolue ou relative sur l'axe des *y*.

Les graphiques sont particulièrement utiles lorsqu'on veut montrer la forme des distributions statistiques ou leurs variations. Les logiciels spécialisés fournissent différents formats.

Voici quelques graphiques parmi les plus utiles et les plus courants qui permettent de décrire les observations : les diagrammes, les histogrammes et les courbes ou polygones de fréquences.

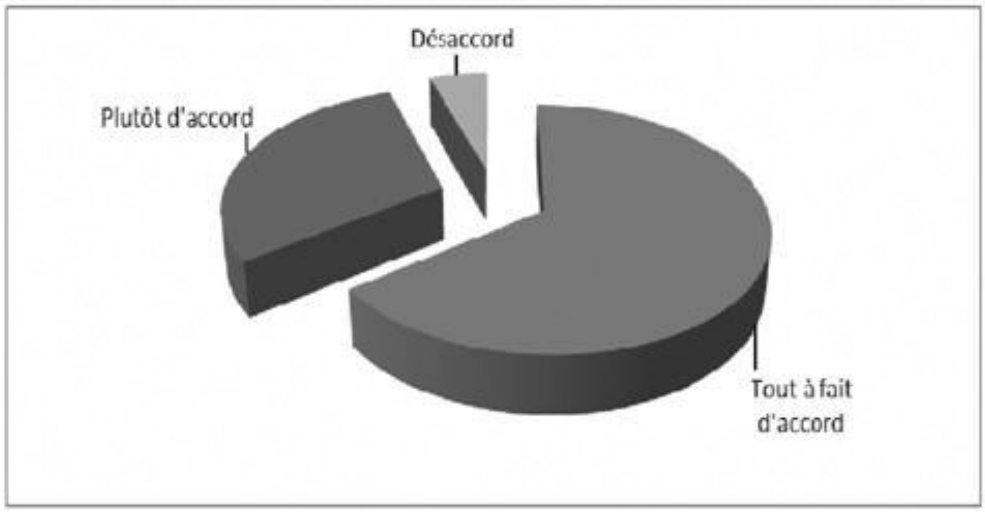
1.1.3.1. Les diagrammes

Les diagrammes sont utilisés pour représenter la distribution des valeurs d'une variable *discrète*. Voici deux exemples avec les données fournies par Nicole Berthier (*op. cit* : 263) : 67%, 28%, 5%.

• Diagramme à secteurs (« Camembert » ou « pie »)

Ces diagrammes décrivent la distribution des pourcentages à une question. Des logiciels permettent de les obtenir aisément. Ils présentent l'intérêt de situer les répondants d'une modalité par rapport aux autres en attirant l'attention sur une « tranche ». Lorsque le nombre de modalités augmente, dépasse six, on évite de faire un diagramme en secteurs pour ne pas rendre ces représentations illisibles.

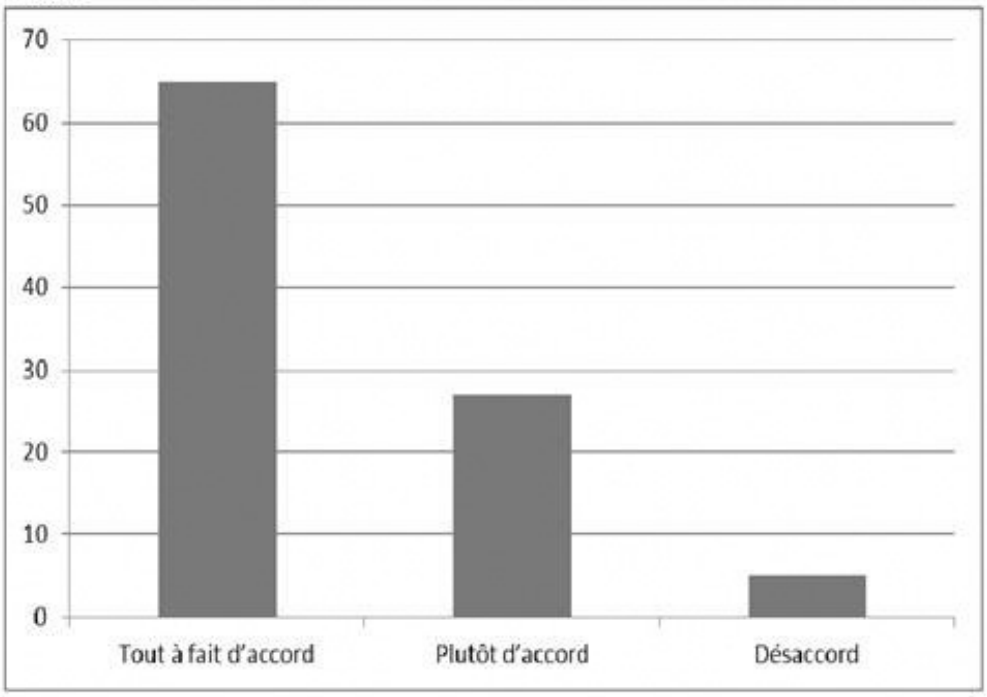
Exemple : Opinion des étudiants sur « la culture, c'est une ouverture aux autres »



• Diagrammes en bâtons ou en barres disjointes

Ils sont faciles à lire et à interpréter d'un coup d'œil. Les barres ou les bâtons sont généralement présentées verticalement. Mais on peut les présenter horizontalement si nécessaire, surtout quand les barres sont nombreuses, au-delà de six, sept.

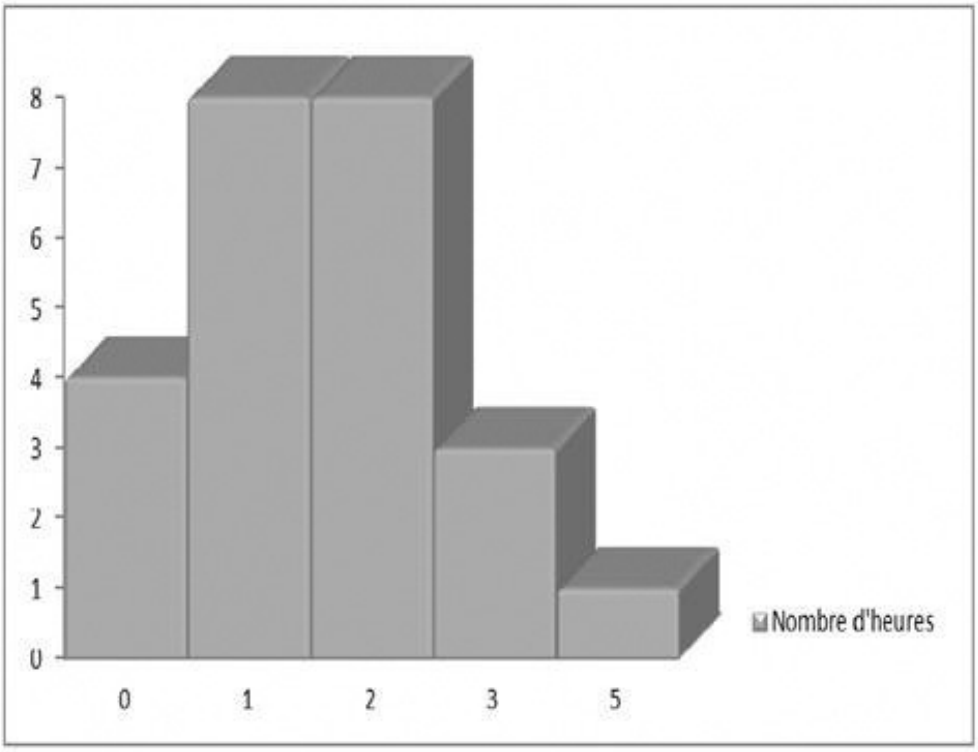
Exemple : Opinion des étudiants sur « La culture, c'est une ouverture sur les autres ».



1.1.3.2. Les histogrammes

Pour rappel, les histogrammes sont utilisés pour représenter la distribution des valeurs groupées (les classes) d'une variable *continue*.

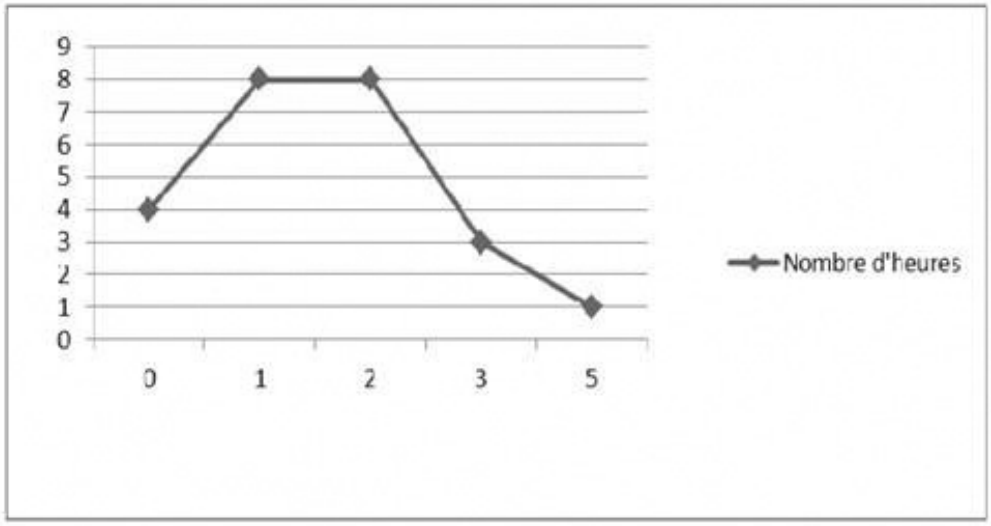
Exemple : L'histogramme des fréquences de la variable *nombre d'heures passées sur Internet*(Luc Bonneville *et al.*, *op. cit.* : 128)



1.1.3.3. Les polygones de fréquences ou courbes

Les informations peuvent aussi être représentées sous forme de courbes ou de polygones de fréquences en reliant le point milieu de chacun des intervalles de classes par un segment de droite.

Exemple : Le polygone des fréquences de la variable nombre d'heures passées sur Internet



1.2. La statistique explicative ou inférentielle

Au-delà des observations simples de description, il est nécessaire de chercher à comprendre les réponses des sujets en considérant la relation supposée entre les variables.

1.2.1. Comprendre les réponses par une liaison observée entre deux variables : les tris croisés

L'analyse des relations entre les variables constitue le deuxième passage obligé après la description et l'agrégation des informations. En effet si la statistique descriptive permet de tracer un portrait synthétique de l'ensemble des données d'un échantillon, l'analyse statistique inférentielle vise à saisir la relation entre les caractéristiques d'une variable ou d'une population et celles observées dans une autre variable ou une autre population.

Les tableaux croisés, appelés aussi tableaux de dépendance ou tableaux de contingence, servent à vérifier les hypothèses formulées, à comprendre la distribution des comportements et opinions entre sous-groupes de répondants, ou encore à faire des associations entre réponses à des questions qualitatives.

L'analyse des relations entre les variables est un passage obligé : il faut que le chercheur réalise un tri croisé en prenant en compte simultanément deux variables et montre qu'il a bien vu ce qui est caché et qui lie les variables et produit le phénomène ou en justifie l'existence. Il doit être vigilant pour se souvenir qu'une variable peut en cacher une autre : une profession peut cacher un diplôme ; un âge peut cacher des convictions ethniques ou religieuses.

La construction d'un tableau croisé implique qu'on observe en même temps les modalités de réponses à deux questions pour un répondant. Chaque couple de

réponses se situe dans une case du tableau ; on totalise leur nombre dans chaque case.

Les variables à mettre en relation sont celles qui correspondent aux termes de l'hypothèse. Exemple : âge et croyance religieuse dans une hypothèse où ces deux variables sont mises en relation. Il s'agit pour l'essentiel de croiser deux variables et d'obtenir un tableau de contingence qui met en évidence la relation pouvant exister entre deux variables ou combinaisons de variables conformément à la manière dont ces relations ont été présupposées dans les hypothèses. Il s'agit de croiser des variables, d'établir les liens entre les variables pour pouvoir par la suite donner du sens à ces liaisons.

1er exemple : Sexe et assiduité aux funérailles

On veut savoir si le sexe est un élément qui intervient dans l'assiduité aux funérailles. On établit le tableau suivant croisant la variable indépendante « sexe » et la variable dépendante « assistance régulière aux funérailles ».

variable indépendante Sexe	**variable dépendante Aller régulièrement aux funérailles(en %)**		
	Oui	Non	Total
Masculin	40	60	100
Féminin	60	40	100

L'effet de la variable indépendante sur la variable dépendante est approchée colonne par colonne où on considère le plus (ou les plus) fort(s) pourcentage(s). On observe sur ce tableau que des femmes vont plus souvent aux funérailles que les hommes qui, inversement sont plus nombreux à ne pas y aller. Le tableau confirme la relation entre le sexe et l'assiduité aux funérailles, en faveur des femmes.

2er exemple : Niveau d'études et degré d'accord avec l'opinion sur la religion (« La religion, c'est l'amour des autres »)

Variable indépendante Niveau d'études	Variable dépendante Opinion sur la religion (en %)				
	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas du tout d'accord	Total
1ère Année	58	35	6	1	100
2e Année	62	33	4	1	100
3e Année	69	26	5	0	100
4e Année	83	13	3	1	100
Total	67	28	4	1	

En considérant les colonnes, on note que l'accord total s'accroit de la 1ère année (58%) à la quatrième année-maitrise (83%), et inversement le « Plus tôt d'accord » décroit de la 1ère année (35%) à la maitrise, avec une chute de 13%. Le niveau d'étude a une incidence sur le degré d'accord, mais a peu d'effet sur le désaccord, en termes de « Plutôt pas d'accord » et « Pas du tout d'accord » : les pourcentages sont insignifiants.

Si l'on prend en considération le poids relatif des modalités de la variable dépendante, en faisant une lecture, ligne par ligne, on observe ceci : un accord total en maitrise à hauteur de 83% contre un « Plutôt d'accord » de 13%, donc l'accord total est 6 fois plus élevé que le « Plutôt d'accord » ; en 1ère année, le rapport est en dessous de la moitié (58% et 35%) ; en 2ème année on a un rapport de moitié (62% et 33%) ; et en licence un rapport de presque un tiers (69% et 26%). Ainsi, le niveau d'étude a une incidence sur le degré d'accord mais diversement.

Et pour vérifier si le hasard a pu donner la répartition telle qu'elle se présente sur le tableau (hypothèse d'indépendance) ou au contraire s'il y a une liaison notable entre les deux variables, on recourt à la technique statistique du test de l'hypothèse d'indépendance qu'est le X2 (le khi – deux).

1.2.2. Contrôler les relations entre plus de deux variables : analyse multivariée

L'analyse multivariée consiste à croiser simultanément plus de deux variables. Le croisement de deux variables permet de constater l'existence de relation entre variables, une association, mais n'autorise pas à parler en termes de cause à effet. D'ailleurs, il n'est pas toujours facile de décider quelle est la variable explicative (variable indépendante), et quelle est la variable à expliquer (variable dépendante) ; il y a aussi que les deux variables peuvent être toutes deux

influencées par une troisième.

Pour être sûr qu'une liaison observée est une relation véritable, il faut passer par l'analyse multivariée et donc par le contrôle des variables : on introduit progressivement de nouvelles variables dans la relation à deux variables, pour examiner leurs effets. La nouvelle variable dont l'effet est contrôlé s'appelle la variable test.

L'analyse causale, si elle ne peut découvrir « la » cause du phénomène, peut révéler un ensemble complexe de facteurs interdépendants qui contribuent à expliquer ce phénomène. On peut par exemple étudier la probabilité de vote en fonction de variables explicatives comme l'orientation idéologique ou religieuse, l'âge, la profession, le patrimoine...

Retenons que la relation entre deux variables (indépendante et dépendante) est susceptible d'être déterminée à son tour par d'autres variables, et en particulier celles que l'on peut contrôler dans le cadre de l'enquête, c'est-à-dire les variables de contrôles. On peut, de manière volontaire, introduire une variable test entre la variable indépendante et la variable dépendante pour vérifier son incidence sur la relation supposée.

1er exemple : Milieu social et lecture des quotidiens Ivoiriens en fonction du sexe. On veut savoir si l'inégalité devant la lecture des quotidiens est la même quel que soit le sexe.

Variable indépendante Milieu social	**Variable dépendante Lecture des quotidiens en (%)**		
	Faible	**Forte**	**Total**
Supérieur	62	38	100
Moyen	73	27	100
Populaire	78	22	100
pour le sexe masculin modalité 1 de la variable test			
Supérieur	71	29	100
Moyen	78	22	100
Populaire	88	12	100
pour le sexe féminin modalité 2 de la variable test			

En considérant les colonnes, on constate que les lecteurs hommes de milieu

supérieur lisent plus que les lecteurs hommes de milieu populaire. Les lectrices de milieu supérieur lisent plus que les lectrices de milieu populaire. Quel que soit le sexe, les lecteurs (hommes et femmes) de milieu supérieur (cadres) consacrent plus de temps à la lecture des quotidiens que les lecteurs de milieu populaire. On observe que les hommes lisent plus que les femmes en milieu supérieur (38% contre 29%) comme en milieu populaire (22% contre 12%).

Le regard porté sur les lignes fait reconsidérer d'une certaine façon l'effet associé au milieu social de la famille, l'effet donc de la variable indépendante (milieu social) sur la variable dépendante (lecture de quotidiens). Il ressort que les lectrices de milieu populaire lisent proportionnellement moins (88% contre 12%) que les lecteurs du même milieu (78% contre 22%) ; que la différence entre les lecteurs de milieu supérieur (rapport de plus de la moitie 71% contre 29%) est plus grande qu'entre les lectrices du même milieu supérieur (le rapport est moins de la moitié, 62% contre 38%).

Quoi qu'il en soit, l'hypothèse d'une influence de milieu social sur la lecture des quotidiens n'est pas à rejeter, mais l'appartenance sexuelle est plus déterminante, au profit des hommes.

2ème exemple : Niveau d'études en fonction de l'écoute des émissions politiques et de l'âge.

On veut savoir si le niveau d'études (variable indépendante) a une incidence sur l'écoute des émissions politiques (variable dépendante). A toutes fins utiles, on associe à la variable indépendante la variable test qu'est l'âge. Et on se demande si l'âge joue un rôle différent aux deux niveaux d'instruction identifiés.

Variable indépendante Niveau d'études	Variable dépendante Ecoutent des émissions politiques en (%)		
	Ecoutent	N'écoutent pas	Total
Supérieur Inférieur pour jusqu'à 40 ans modalité 1 de la variable test (âge)	32 28	68 78	100 100
Supérieur Inférieur pour plus de 40 ans modalité 2 de la variable test (âge)	52 19	48 81	100 100

En considérant les colonnes, l'une après l'autre, qui indiquent l'action de la variable indépendante, on observe que les personnes de niveau supérieur jusqu'à 40 ans et après 40 ans sont de celles qui écoutent le plus les émissions politiques ; inversement, les personnes de niveau inférieur, jusqu'à 40 ans et après 40 ans sont les plus nombreuses à ne pas écouter les émissions politiques. Donc au niveau d'instruction supérieur, l'intérêt est plus élevé chez les plus âgés (52% contre 32%) ; au niveau d'instruction inférieur, c'est le contraire, l'intérêt est plus faible chez les plus âgés (19% contre 28%). L'âge introduit joue un rôle différent aux deux niveaux.

L'action de la variable indépendante doublée de celle de la variable test (âge) étant établie, il faut prendre en compte le poids relatif aux modalités de la variable dépendante. En faisant une lecture horizontale, ligne par ligne, on découvre ceci : l'écart entre les personnes de niveau supérieur jusqu'à 40 ans qui écoutent ou n'écoutent pas est plus important (environ de moitié : 68% contre 32%) ; au niveau inférieur l'écart est relativement plus prononcé entre les personnes âgées, de plus de 40 ans (81% et 19%), c'est-à-dire 4 fois plus élevé.

Dans tous les cas, on est ici dans le contexte d'une interaction entre les deux variables explicatives (indépendante et test) : présentes en même temps, elles permettent d'analyser correctement l'écoute des émissions politiques.

Pour expliquer que des résultats, des chiffres peuvent cacher d'autres faits et d'autres relations plus pertinentes, voici un tableau avec des données relatives au fait qu'on croit au mariage ou non. La préoccupation : y a-t-il une différence entre les hommes et les femmes ? On prend soin de faire entrer en ligne de compte la variable *test* « activité professionnelle ».

3ème exemple : Sexe et « croire au mariage » en fonction de l'activité professionnelle

Variable indépendante Le sexe	Variable dépendante Croire au mariage (%)		
	Oui	Non	Total
Hommes	72	28	100
Femmes	75	25	100
Modalité 1 de la variable test (actif)			
Hommes	73	27	100
Femmes	86	14	100
Modalité 2 de la variable test (non actif)			

Les pourcentages montrent que si l'on se contente de comparer les hommes aux femmes on s'aperçoit que les femmes croient plus au mariage que les hommes. Si l'on tient compte de la variable test « activité professionnelle » qui découpe les deux catégories de personnes en actifs et en non actifs, on découvre que les femmes actives ont des taux similaires à ceux des garçons actifs (75% et 72%) et des taux différents de ceux des femmes au foyer (86%).

L'introduction de la variable *test* révèle donc que le fait de croire au mariage n'est pas directement lié au sexe, mais davantage à l'exercice ou non d'une activité professionnelle.

Pour aller plus loin, on peut recourir à des calculs statistiques réalisés informatiquement. Il est possible de créer des groupes homogènes et contrastés (typologies ou classifications) ou de résumer un grand nombre de variables liées entre elles par un « facteur » ou un nombre restreint de facteurs (analyses factorielles) ou encore de présenter de façon synthétique et optimale des proximités entre modalités (analyse des correspondances).

2. Analyse des données en recherche qualitative

Quand la recherche est de type qualitatif, fondée surtout sur l'étude de cas, sur l'analyse d'œuvres littéraires, d'articles de journaux, de comptes rendus d'entretien, de discours politiques, de programmes audiovisuels, de documents de différentes sources, etc., il n'est pas aisé de faire une présentation des résultats en termes d'analyses descriptives et d'analyses inférentielles. Le

chercheur ne prétendant pas ici établir un lien causal entre des variables opérationnalisées doit analyser les données collectées et en tirer une description riche et détaillée. Il se livre à un traitement des données de façon inductive afin de faire émerger des régularités et de découvrir des liens entre les faits accumulés. L'analyse de contenu par exemple lui permettra de traiter des matériaux riches, des informations et des témoignages profonds et complexes. Il s'attachera à examiner les aspects formels en tant qu'ils sont des indicateurs de l'activité cognitive du locuteur ainsi que les significations sociales et politiques de son discours ou l'usage social qu'il fait de la communication (par exemple la logique de fonctionnement d'un parti dont il étudie les documents internes).

L'analyse des données doit déboucher sur l'élaboration de catégories susceptibles de produire du sens pour la situation. La catégorisation établit une relation entre plusieurs concepts qui sont présents dans le phénomène à l'étude. Les catégories « conceptuelles » constituent des matrices de signification. Le traitement devra aboutir à une modélisation qui organise les données de façon structurée pour rendre compte de la réalité étudiée dans ses composantes constitutives et dans la dynamique des interactions entre les différentes composantes.

L'essentiel est que l'élucidation des thèmes et des catégories permette de mettre à nu le fil d'Ariane qui parcourt les propos tenus par exemple dans l'entretien ou dans le récit de vie. Ces catégories seront bien mises en rapport avec la société et le temps qui ont marqué la vie des personnes qui ont fourni les informations.

L'effort du chercheur est de mettre en évidence le sens global des données, donc d'identifier des unités de significations, de développer le contenu des unités de significations et de synthétiser l'ensemble des unités de significations.

En résumé, et en suivant Miles et Huberman (2003), on retient que l'analyse des données qualitatives se composent de trois principaux flux concourants d'activités : la condensation ou réduction des données, la présentation des données, la généralisation ou la vérification des conclusions ; ce dernier flux sera abordé dans la discussion des résultats.

• La condensation des données

Le processus de condensation débute dès la phase de collecte des données. Le chercheur, en effet, organise ses notes, les regroupe, les classe, les résume ; et ce processus se poursuit jusqu'à l'achèvement de son travail.

Il transcrit les données, réalise des fiches de synthèse, procède au codage des transcriptions. Dans cet effort, il construit des unités de signification regroupées entre elles. Celles-ci feront apparaître des sous-thèmes et contribueront à faire émerger des catégories qui se précisent.

• La présentation des données

Le souci est de fournir un format de présentation des données qui corresponde à un ensemble organisé, structuré d'informations d'où seront tirées des conclusions. Habituellement, le format de présentation est celle d'un texte narratif à l'instar de compte rendu d'étude de cas ou de recherche ethnographique, organisé autour de thèmes développés ensuite pour construire un argumentaire. Miles et Huberman proposent de concevoir des formats de présentation sous la forme de tables synthétiques (tableau, matrice, diagramme) ou de figures présentant, par exemple, les liens entre des évènements, des concepts.

3. Analyse mixte des données

Une recherche concrète peut procéder par une approche méthodologique mixte en combinant divers instruments de collecte et disposer de données quantitatives et de données qualitatives à analyser.

EPILOGUE : LA STRUCTURATION DE L'ANALYSE DES DONNEES

En recherche quantitative, il est relativement aisé de faire une présentation des données en deux points :

– les résultats d'analyse descriptive

– et les résultats d'analyse inférentielle

En recherche qualitative, le découpage des données en unités de sens, leur classification et leur synthétisation, leur catégorisation, débouchent sur l'identification de thèmes par rapport auxquels s'organise la structuration aussi cohérente que possible.

De façon générale, le bon sens et la nécessité commandent de procéder à des articulations des résultats par rapport à des axes ou des thèmes dégagés, comme en témoignent des thèses réalisées sous ma direction.

La thèse de Kouakou Oi Kouakou Benoît sur *Métier d'élève, rapport au savoir et réussite paradoxale en Côte d'Ivoire…* structure les résultats en quatre points, par rapport aux instruments utilisés :

– les résultats de l'observation

– les résultats de l'étude de document

– les résultats des entretiens

– les résultats des récits de vie

Un autre exemple. La thèse de Mme Ouattara Kanndanan Insata épse Goïta, intitulée *Filles et femmes des filières et des carrières scientifiques en Côte d'Ivoire*, soutenue le 29 janvier 2011, organise les résultats en deux points :

– origine du déficit des filles dans les filières scientifiques

– explication de la différence entre filles et garçons dans les filières scientifiques

Un troisième exemple. La thèse de Touré-Krouelé sur *L'échec en philosophie au Bac en Côte d'Ivoire*, soutenue le 04 avril 2009, présente des résultats en quatre points, par rapport aux objectifs de recherche fixés au départ :

– les représentations de la philosophie et l'échec des lycéens

– l'épreuve de la philosophie et l'échec des lycéens

– l'évaluation en philosophie et l'échec des lycéens

– les élèves, les professeurs, les encadreurs et les inspecteurs devant l'échec

Un quatrième exemple. La thèse de Bouabré Zobo, intitulée *Les inégalités à l'école en Côte d'Ivoire. Le poids des déterminants sociaux, des facteurs scolaires et des stratégies d'acteurs*, soutenue le 28 mars 2009, articule les résultats par rapport à deux axes principaux :

– l'accès à l'école ivoirienne, de la maternelle à la terminale

– la réussite et le parcours à l'école, du primaire au lycée

Un cinquième exemple. La thèse de Inanan Kouewon Gaspard, intitulée *Les élèves des séries scientifiques en Côte d'Ivoire. Identité et aspirations*, soutenue le 17 avril 2010, présente cette structure pour l'analyse des résultats :

– qui sont les élèves des élèves des séries scientifiques ? Ont-ils une identité ?

– les aspirations des élèves des séries scientifiques.

Un sixième exemple est celui de la thèse de Hinin Moustapha Daniel intitulée *Evaluation de la performance des projets d'éducation à l'autopromotion du développement local dans la lutte contre la pauvreté en Côte d'Ivoire*, soutenue le 08 janvier 2011. L'analyse des données est structurée par rapport à deux axes :

– étude historique des projets d'éducation à l'autopromotion du développement local, de l'indépendance jusqu'aux années 1990 ;

– les résultats d'enquêtes de terrain.

Ainsi, l'organisation et de structuration des données d'analyse obéissent à une recherche de cohérence ; ce qui permet d'avoir diverses présentation des résultats en recherche quantitative, en recherche qualitative et en recherche mixte.

Lectures recommandées

BERTHIER N., 2014, « Traiter les données »,*Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*, Paris, A. Colin, p. 261-281.

CIBOIS Ph., 1984, *L'analyse des données en sociologie*, Paris, P.U.F.

CIBOIS Ph., 1987, *L'analyse factorielle*, Paris, P.U.F.

COMBESSIE J.C., 1999, « Le traitement : analyse et synthèse »,*La méthode en sociologie*, Paris, La Découverte, p. 54-105.

FORTIN M-F., « Présentation et interprétation des résultats », FORTIN M-F.,

1996, *Le processus de la recherche, de la problématique à la réalisation*, Ville Mont-Royal (Québec), Decarie Editeur, p. 325-333.

MILES M., HUBERMAN M., 2003, *L'analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck

VAN CAMPENHOUDT / QUIVY R.., 2011, « L'analyse des informations », *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4e édition entièrement revue et augmentée, Paris, Dunod, p. 187-216.

Chapitre 8
La discussion des résultats

Il s'agit de procéder à l'évaluation du processus entier de recherche et de montrer la pertinence ou la validité des résultats par rapport au problème de recherche et aux questions, aux hypothèses, au cadre de référence, de mettre les résultats en relation avec d'autres travaux et d'apprécier la question des limites et de la généralisation des résultats. En bref, le chercheur discute les résultats de son étude à la lumière des travaux antérieurs, du cadre de référence et des méthodes utilisés dans l'étude. De manière concrète, d'abord le chercheur propose différentes interprétations des résultats pour comprendre leurs significations et implications, en interrogeant les études et les théories en vigueur ; ensuite il dégage la valeur théorique des résultats en procédant à un essai de théorisation sur la base de ces résultats. Les connaissances ainsi que l'imagination, l'esprit d'à-propos sont utiles pour rechercher des explications et interprétations.

1. La discussion des résultats en recherche quantitative

1.1. L'interprétation des principaux résultats

La question est finalement celle de l'authenticité des résultats obtenus. Le chercheur veut s'assurer que les résultats obtenus sont conformes aux questions de recherche posées et aux hypothèses formulées. Par rapport aux hypothèses, il examine les différents thèmes qui se dégagent de la catégorisation de ses résultats. Par exemple la thèse de Kouakou Oi Kouakou Benoît sur la réussite paradoxale à l'école considère les axes suivants : 1- le sens donné à l'école, à l'activité scolaire et la projection de l'avenir, 2- les stratégies mises en place pour réussir, 3- les stimulations et les motivations, 4- les rapports au savoir et aux enseignants, 5- l'évolution des représentations de l'école et de la réussite.

Ainsi, par rapport à des thèmes ou des axes, ou directement par rapport aux hypothèses formulées, il s'agit pour le chercheur d'une part de comparer les résultats obtenus aux résultats attendus dans les hypothèses, et d'autre part de les comparer aux résultats d'autres études. Si les résultats obtenus diffèrent en

certains points des résultats obtenus avec d'autres études ayant porté sur le même phénomène, une analyse des raisons pour lesquelles ces différences existent doit être faite. Par ailleurs, le chercheur pourra tenir compte des circonstances de l'étude pour établir ses comparaisons et justifier la découverte éventuelle d'associations entre des variables. Il tente donc de trouver des explications aux écarts ou similitudes qu'il constate entre les résultats attendus et les résultats obtenus.

Interpréter des résultats dans le cas de vérification d'hypothèses consiste à dégager une explication sur la nature des relations entre les variables et la possibilité que d'autres variables expliquent ces relations. S'il y a divergence entre les résultats obtenus ou observés et les résultats attendus, il faut chercher à savoir d'où viennent les écarts et voir en quoi la réalité des faits diffère de ce qui a été supposé au départ. Il faudra dans tous les cas réexaminer les données disponibles ou compléter les observations et au besoin faire de nouvelles hypothèses et retourner encore à la réalité.

Si interpréter les résultats a un sens, cela vise alors à donner des significations aux relations mises à jour entre les faits soumis à l'analyse, en les intégrant dans un modèle explicatif cohérent. On se réfère aisément à deux grands modèles d'interprétation globale de la réalité sociale : l'explication par des déterminants sociaux et l'explication par les logiques d'action individuelles.

Dans tous les cas, à ce niveau, le chercheur donne une réponse claire aux questions posées, aux hypothèses formulées, fournit des explications aux résultats obtenus.

1.2. L'importance des résultats. La question de leur généralisation et de leurs limites

L'importance des résultats ne réside pas simplement dans la vérification significative ou non significative des hypothèses. La signification statistique des résultats doit être évaluée pour sa contribution à la connaissance dans une discipline déterminée. Obtenir des résultats significatifs peut avoir un intérêt pratique ; mais obtenir des résultats non significatifs ne veut pas dire que les résultats ne sont pas importants. Ainsi, des résultats significatifs et des résultats non significatifs peuvent contribuer à divers degrés à l'avancement des connaissances.

La question de la généralisation des résultats entre en ligne de compte dans le problème de la discussion des résultats. Le chercheur est intéressé de savoir si ses résultats sur un groupe ou des groupes peuvent être étendus au-delà des échantillons concernés à d'autres groupes et à d'autres contextes. La

généralisation des résultats apporte une validité externe à l'étude.

Par ailleurs, le chercheur relève en toute honnêteté les limites de son étude et signale en quoi elles ont pu vraisemblablement affecter les résultats : par exemple le recrutement et la perte substantielle des sujets, les biais du processus d'échantillonnage, l'absence de certaines données, des erreurs glissées dans l'organisation des données et leur traitement, etc.

NB : A l'analyse, il peut se trouver que le matériau de réflexion à disposition ne soit pas abondant ni consistant. Dans ce cas, il n'est pas habile de créer un point squelettique sur l'importance et la généralisation des résultats. Cette question peut être abordée et développée, rattachée intelligemment, à convenance de l'appréciation ou de l'inspiration, soit à l'interprétation des résultats soit au point sur la valeur théorique des résultats.

1.3. L'élaboration théorique sur la base des résultats

La discussion fait connaître la position du chercheur face aux résultats obtenus. Elle énonce des appréciations ou critiques positives ou négatives des résultats obtenus ; elle signale l'intérêt de ces résultats sur le plan pratique et théorique. C'est dire que le chercheur est en mesure d'examiner les conséquences de ses résultats sur la théorie, sur la recherche et la pratique professionnelle. Du point de vue de la théorie, le chercheur discute dans quelle mesure les résultats correspondent aux théoriques à la base de sa recherche. Il situe aussi ses résultats par rapport à l'avenir et présente les implications de ses résultats sur les recherches futures, que ce soit par rapport à de nouvelles questions à explorer ou par rapport à l'amélioration de la méthodologie (instruments de recherche, échantillons), etc.

En clair, le chercheur situe ses résultats dans le champ cognitif qui est celui de sa discipline et les jauge et les interroge par rapport aux théories et autres paradigmes auxquels l'étude s'est référé. Il se livre alors à une théorisation des résultats obtenus. Il définit un ensemble de propositions logiquement reliées à partir de faits observés et formant un réseau de généralisations dont il fait dériver des explications pour un certain nombre de phénomènes sociaux. C'est là sa contribution essentielle à la production de la connaissance, son effort d'élaboration théorique à partir des résultats obtenus.

La théorisation est un effort intellectuel indispensable dans une thèse. Elle met en jeu toute la sagacité et exploite la capacité d'imaginer des explications. Elle est aussi une stimulation à poser de nouvelles questions pour améliorer le savoir.

Bref, le chercheur procède à l'élaboration théorique en convoquant à l'examen

critique des points importants dégagés de l'analyse et de l'interprétation des résultats. Par exemple, la thèse de Kouakou Oi Kouakou Benoît sur la réussite paradoxale à l'école organise la théorisation avec les points suivants : 1 – le fatalisme socioéconomique, 2 – la réussite scolaire comme défi aux difficultés, 3 – de la réussite scolaire à la réussite de la vie, 4 – du pauvre et de la pauvreté, 5 – du métier d'élève au métier d'homme et à la constitution du sujet, 6 – de l'individu-sujet et de la société-sujet, 7 – pour « la société des égaux ».

Cet effort d'élaboration théorique n'a pas échappé à la discussion des résultats dans la thèse de Hinin Moustapha Daniel sur la performance des projets d'éducation à l'autopromotion du développement local. La réflexion s'est organisée autour de deux axes : 1 – les résultats au regard des indicateurs, 2 – les résultats au regard des travaux antérieurs et des théories existantes.

Ces différents aspects de la discussion des résultats permettent d'élever le niveau de réflexion, d'approfondir les connaissances et de dégager des conclusions théoriques.

L'effort de théorisation sur la base des données obtenues, analysées et interprétées, fait réinterroger et revisiter les paradigmes, les théories et concepts mobilisés pour/et dans la recherche, permet de pouvoir éventuellement indiquer les nuances ou les différences et dépassements pour voir et penser autrement peut-être, pour esquisser si possible une théorie nouvelle, pourquoi pas ?

Comme on s'en rend compte, l'élaboration théorique est un point fondamental de la thèse, qui dit jusqu'où l'auteur a pu s'élever pour faire des apports réfléchis et mûris de connaissances solides et peut-être nouvelles non seulement relatives à l'objet d'analyse mais aussi aux théories existantes.

2. La discussion des résultats en recherche qualitative

2.1. Isolement et définition de concepts qui émergent des données

Dans l'étude qualitative des données, le chercheur compare ses matériaux entre eux, les recoupent, en vue d'un contrôle croisé, les compare aussi avec d'autres résultats connus et publiés. Il essaie ensuite d'isoler et de définir des concepts qui émergent des données et apportent un supplément d'explication et de compréhension du phénomène étudie. Il dégage en fait une problématique, en passant des cas singuliers aux questions conceptuelles auxquelles ces cas apportent une réponse. Il passera par exemple de « L'entretien avec monsieur Kouassi Assouan Ernest » à « Les contremaîtres : une position en porte à faux », donc aux caractéristiques sociales d'une fonction dans l'entreprise ; par exemple encore, il passera de « L'observation d'une fête à l'école maternelle » à l'étude

des « Relations famille/école ». Le chercheur réduit donc le cas à l'ensemble de ses caractéristiques objectives, puis choisit l'une de ces caractéristiques pour orienter la lecture du matériau. Dans une seconde étape, il tente de comprendre les liens logiques entre les questions dégagées. Ce faisant, il verra apparaître des convergences ou des contrastes inattendus qui surgissent de la mise en relation des cas singuliers répondant à la même question conceptuelle. Par exemple, la comparaison d'un ensemble d'entretiens « Les chefs de partis et la société » avec un autre ensemble « Les chefs syndicalistes et la société » peut faire découvrir l'existence de similitude de trajectoires de vie, une forme de proximité sociale entre les deux catégories d'hommes.

2.2. Généralisation et vérification des conclusions

La question de la généralisation et de la vérification des conclusions prend tout son sens et son importance ici. Pour l'essentiel, il s'agit de générer du sens à partir des données, de proposer des explications, de faire des propositions et de tirer des conclusions en faisant preuve de grande objectivité et en acceptant de revoir au besoin ses premières hypothèses à la lumière des données recueilles.

L'effort d'établir des conclusions, une fois la collecte des données terminée, conduit également le chercheur à les vérifier au fur et à mesure de l'analyse, à tester les significations qui se dégagent des données par rapport à leur plausibilité, leur solidité, autant dire leur validité.

Lectures recommandées

BEAUD S., WEBER F., 1998, « Analyser les données ethnographiques »,*Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, p. 264-274.

FORTIN M-F., 1996 « Présentation et interprétation des résultats », *Le processus de la recherche : de la problématique à la réalisation*, Ville Mont-Royal (Québec), Decarie Editeur, p. 327-332.

Chapitre 9
La conclusion et l'introduction

Dans la logique de l'écriture d'un mémoire ou d'une thèse qui se développe d'après le processus de la recherche (de la problématique à la discussion des résultats), la conclusion apparaît en principe comme la dernière étape.

Quant à l'introduction, à cause de cette même logique qui fait expliquer tous les aspects problématiques de la recherche (formulation du problème, des questions de recherche, des objectifs et des hypothèses) dans un chapitre 1 intitulé « Spécification de la problématique », elle prend nécessairement l'allure et le sens d'une présentation générale du mémoire ou de la thèse.

Cette introduction s'écrit alors de préférence en tout dernier lieu, à la fin de la rédaction des travaux de recherche, après la conclusion. C'est d'ailleurs ainsi que la plupart des auteurs rédigent l'introduction de leurs ouvrages publiés.

1. La conclusion

La conclusion d'un travail est très importante. Grâce à elle, on peut rapidement se faire une idée de l'intérêt et de la valeur d'une recherche. Elle comprend souvent trois parties : une synthèse, une présentation des nouveaux apports de connaissance dont le travail est à l'origine et enfin des propositions.

1.1. Rappel des grandes lignes de la démarche et des résultats

La conclusion rappelle les grandes lignes de la stratégie globale, en particulier la problématique, les questions, les instruments de recherche mis en œuvre, rappelle l'essentiel des résultats obtenus sans oublier de dire si les objectifs sont atteints.

1.2. Nouveaux apports de connaissance

La conclusion prend soin de préciser les apports nouveaux qui s'ajoutent aux connaissances relatives au phénomène étudié. Elle dit en quoi les apports nouveaux éclairent, nuancent ou remettent en question les connaissances établies sur ce phénomène en en donnant une autre image. C'est par exemple le cas du suicide vu par Durkheim. Celui-ci corrige le suicide comme phénomène

strictement individuel. Bref une conclusion exprime ce que son auteur sait *de plus* sur l'objet d'analyse et ce qu'il sait *d'autre* sur cet objet (Van Campenhoudt / Quivy, *op. cit.* : 223).

En dernier ressort, il explique la possibilité que le travail effectué conduise à de nouvelles connaissances, ouvre des perspectives théoriques nouvelles relatives à des facettes, à des aspects peu connus du phénomène étudié, et aussi peut-être à la manière dont ont été construites la problématique et les analyses. Cet examen critique permet d'envisager des recherches ultérieures avec d'autres yeux.

1.3. Propositions et recommandations pour d'autres recherches

Toutes les recherches ne conduisent pas à des résultats pratiques qui pourraient servir de guide pour les décisions et l'action. Mais autant que faire se peut, des propositions ou recommandations doivent être faites visant à indiquer des remédiations ou des solutions à des situations pratiques (cas d'études de caractère technique ou professionnel) ou/et des pistes de recherches nouvelles (pour continuer encore à enrichir et à approfondir les connaissances dans un champ cognitif et à modifier au besoin la manière d'étudier de nombreuses questions et problèmes ainsi que la vision qu'on en a).

2. L'introduction

Comme déjà indiqué, dans l'optique et dans la mesure où est prévue toute une première partie consacrée aux fondements théoriques et méthodologiques, avec un chapitre sur la spécification de la problématique, un chapitre sur la revue de la littérature, un chapitre sur la méthodologie, l'introduction ne saurait reprendre et comprendre tous ces éléments. Elle devient un texte de présentation de l'orientation théorique et de l'intérêt de la recherche. Elle est en quelque sorte une clef pour ouvrir, entrer et lire le texte rédigé de thèse ou de mémoire, avec le moins de risque possible de malentendu ou de méprise. A la vérité, elle est un texte de réflexion rédigé pour présenter l'ensemble de la recherche dans ses aspects essentiels.

A cet effet, l'introduction clarifie l'objet de recherche, ce à quoi le chercheur veut répondre (problème spécifique peu ou pas déjà étudié, problème particulier à résoudre, des connaissances nouvelles à apporter dans un domaine). Elle définit des termes, notions et concepts, au fondement de l'étude et de la réflexion, ceux qui peuvent poser ou faire problème et qui sont contenus dans le libellé du titre de la recherche. Elle insiste sur des aspects que l'auteur veut souligner ou mettre en exergue relativement à la problématique, à la

méthodologie, aux résultats…

Cette introduction en l'espèce n'a pas besoin d'être particulièrement longue. Précise, elle s'achève en indiquant l'articulation de l'exposé du travail effectué, en présentant succinctement les différentes parties avec les chapitres successifs qui les composent.

Lecture recommandée

FORTIN M-F., 1996. « Conclusions et implications », *Le processus de la recherche, de la problématique à la réalisation*, Ville Mont-Royal (Québec), Decarie Editeur, p. 332-333.

Chapitre 10
L’appareil d’information et de référence

L’écriture d’un mémoire ou d’une thèse conduit à citer des auteurs et d’autres sources. Les notes bibliographiques font partie intégrante du travail de recherche. On doit les présenter d’une manière complète et précise. Il faut se fonder pour un même texte (de mémoire, de thèse, d’article) sur un modèle unique malgré la diversité des habitudes personnelles ou des traditions disciplinaires. Il faut éviter deux usages de référence dans le même travail : par exemple la citation nominale et la citation numérique, par exemple la séparation des zones de la référence bibliographique tantôt par un point, tantôt par une virgule, tantôt par les deux.

Le travail peut aussi comporter des notes de contenu apportant des informations (à un chapitre ou à une partie du texte). Il faut les présenter correctement. De même, le sommaire et la table des matières.

1. Les citations

Une citation nourrit et consolide un argument ; mais il n’y a pas lieu de citer à tout prix. Il vaut mieux parfois reformuler des idées empruntées sans omettre cependant de référer à leurs auteurs (afin de ne pas donner l’impression de faire du plagiat). Les citations doivent être insérées de manière heureuse. En principe, les citations courtes restent dans le corps du paragraphe, en écriture normale, et introduites entre guillemets. Au-delà de trois lignes, il est suggéré que les citations se placent en dehors du paragraphe en style citation prédéfinie. On tend aujourd’hui à ne pas se soumettre à cette pratique.

2. Appel de notes et notes correspondantes

– L’appel de note est signalé dans le texte par un chiffre entre parenthèses, placé en exposant d’un mot. L’appel de note et la note correspondante se trouvent sur la même page. Mais les pratiques de regroupement des notes en fin de chapitre sont courantes, surtout dans les livres édités.

– La numérotation des appels de note se fait par page ou alors de manière continue, tout au long du chapitre.

3. Les références bibliographiques dans le texte

Trois usages sont courants : les références bibliographiques en bas de page, les références bibliographiques en fin de chapitre et les références à l'intérieur du texte central.

La configuration de base d'une référence bibliographique **en bas de page** est la suivante : Prénom Nom, année de publication, Titre (en italique), lieu d'édition, éditeur. Exemple : Marie-Fabienne Fortin, 1996, *Le processus de la recherche*, Ville Mont-Royal, p. 69. On omet volontiers le sous-titre (s'il existe) et la collection. S'il s'agit d'un article, la configuration de base est : Prénom Nom, année de publication, mois, « titre de l'article » (entre guillemets), *Titre du périodique* (en italique), volume (en chiffre romain ou arabe), numéro (en chiffre arabe), puis les pages de début et de fin d'article. Exemple : Annick Percheron, 1971, février, « La conception de l'autorité chez les enfants français », *Revue française de science politique*, vol. 21, n°1, p. 103-128.

Les références bibliographiques en **fin de chapitre** respectent la même configuration.

La configuration de base d'une référence bibliographique **dans le texte central**. Par souci d'efficacité et de brièveté, se généralise aujourd'hui la technique dite auteur-date (ou la citation nominale). On cite au texte le nom de l'auteur et entre parenthèses la date de l'ouvrage ou de l'article. Exemples : Marie-Fabienne Fortin (1996), Pierre N'DA (2007). Quand il est nécessaire de préciser la page ou les pages concernées, on les ajoute à l'année après deux points (:). Exemple : Pierre N'DA (2007 : 155). Le bloc de référence (auteur-date) ne renvoie plus à une note de bas de page mais directement aux références bibliographiques à la fin du livre ou de l'article.

L'usage existe aussi de remplacer le bloc de référence par un chiffre entre parenthèses (10) renvoyant à la numérotation dans la bibliographie de fin d'article. Cette formule concise est expéditive pour autant qu'elle est très peu informative sur le document en question. Elle est malgré tout rendue obligatoire par certaines revues importantes ; et elle était recommandée, pour les articles, par le séminaire sur la communication scientifique tenu à Abidjan les 18 et 19 juin 1998.

Lorsqu'il y a des références successives au même document ou à la même partie du document, on remplace la référence complète de l'ouvrage décrit dans

la note précédant immédiatement par *idem* ou *id.* (= le même) ; s'il s'agit des fois suivantes ou de la même page, on écrit *ibidem* ou *ibid.* (= ici même, au même endroit). Si la référence précédente est éloignée de quelques pages et s'il y a d'autres citations d'ouvrages, on utilise *op. cit.*(opere citato = dans l'œuvre citée) ; s'il s'agit d'un article, on utilise *loc. cit.* (loco citato=dans la revue citée).

En ce qui concerne la présentation d'un ouvrage de plus de deux ou trois auteurs, tous les auteurs sont cités ou seul le premier l'est, suivi de *et al*. Exemple : Boutillier Sophie *et al.* (2014). « Cette simplification est impérative au-delà de quatre auteurs », soutient Jean-Claude Rouveyran (1989 : 139). L'abréviation *et al*. vient du latin *et alii*, pluriel nominatif du singulier *alius* et signifie les autres. L'abréviation *etc.* vient du latin *et caetera*, pluriel nominatif neutre du singulier *et caeterum ;* il signifie le reste. Habituellement, on ne substitue pas à *etc*. un correspondant français. Rien n'oblige à remplacer *et al*. par « *et coll.* » ou « and Al. », c'est-à-dire « et collaborateurs », « et associés ». Remarquons que *etc*. et *et al*. sont des abréviations suivies de point (.). Tout comme l'abréviation *etc.* se prononce avec sa formulation entière de *et caetera*, l'abréviation *et al.* se prononce aussi de droit avec sa formulation entière de *et alii*. Des libertés se prennent de ne pas mettre en italique : etc., et al.

NB : Dans les références bibliographiques à l'intérieur du texte, les noms propres n'ont pas besoin d'être mis en majuscules, sauf bien entendu la toute première lettre. Par exemple, on n'écrira pas Pierre BOURDIEU, mais Pierre Bourdieu. Et si à l'intérieur du texte, on peut par facilité abréger le prénom (P. Bourdieu), il est préférable qu'à la bibliographie finale on écrive le prénom en entier, pour faire connaître le nom et le prénom de l'auteur et aussi à l'effet de distinguer deux auteurs qui ont la même initiale de prénom. Sinon, comment savoir en effet si N'DA P., c'est N'DA Pierre et non N'DA Paul ? Comment deviner que J-B ce n'est pas Jean-Baptiste mais Jean-Brice ?

4. La bibliographie en fin d'ouvrage

Pour la présentation des références bibliographiques, le lecteur peut se référer à Pierre N'DA (2007 : 155-173) et à Jean Claude Rouveyran (1989 : 129-144). Il s'agit d'apporter ici quelques éclaircissements et de faire des mises au point.

4.1. Bibliographie ou références bibliographiques ?

Une mode aujourd'hui est de faire une différence tranchée entre bibliographie et références bibliographiques. Selon la norme AFNOR 41-006 d'octobre 1983 la bibliographie est la liste des références des ouvrages *non cités dans le texte*,

classées dans l'ordre alphabétique ; les références bibliographiques sont la liste des références des documents *cités dans le texte, classées dans leur ordre d'apparition.* Ces deux listes commencent chacune sur une nouvelle page, l'une à la suite de l'autre.

L'inconvénient de cette manière de procéder est d'alourdir la rubrique et d'obliger à consulter deux listes différentes pour la recherche des caractéristiques d'un document. Aussi certains auteurs préfèrent-ils substituer à ces termes des expressions plus ou moins significatives comme « orientations bibliographiques », « indications bibliographiques », « bibliographie sélective », « références », « sources consultées », « livres consultés », « les principaux ouvrages utilisés ».

Pour l'essentiel, le répertoire bibliographique doit comprendre les références de deux types de documents, sinon trois (édités ou non) :

– les documents d'analyse cités dans le texte central et qui se rapportent au sujet du mémoire ou de la thèse ;
– les documents non cités dans le texte central mais qui se rapportent à des aspects du sujet et qui ont été lus ou consultés par le chercheur ;
– le corpus d'ouvrages, objet de l'étude (notamment dans les études littéraires et philosophiques).

Le chercheur évite d'encombrer et d'allonger la bibliographie de documents qu'il n'a pas lus ni consultés réellement.

A la vérité, qu'on utilise l'expression « références bibliographiques » (surtout dans les articles) ou le terme « bibliographie » (que l'habitude a consacré chez les auteurs et dans les maisons d'édition), **un ouvrage de caractère scientifique, une thèse, un mémoire doit comporter les ouvrages, les articles et autres documents lus et cités dans le texte, ainsi que ceux qui se rapportent au sujet et qui ont été utilisés pendant le travail de recherche**. Ils sont présentés dans l'ordre alphabétique des noms.

4.2. Normes multiples de présentation des références bibliographiques. La question de la séparation des zones

Il existe une diversité de normes bibliographiques. Les plus courantes sont : Norme ISO (Internationnal Standard Organisation), Norme AFNOR (Association Française de Normalisation), Norme UNESCO, Norme CNRS. A ces normes, il faut ajouter des normes bibliographiques et de citations de facultés

de spécialité, telles que National Library of Medecine (NLM) et American Psychological Association (APA).

Il est possible d'avoir une préférence pour telle ou telle norme. Ce qu'il faut éviter, c'est de les mélanger en passant d'une norme à une autre dans le même travail.

Certains enseignants et chercheurs ou directeurs de thèse et de mémoire s'efforcent de recommander les normes bibliographiques suggérées par l'UNESCO, il y a déjà quelques décennies. Nom de l'auteur (en capitales), prénom (entre parenthèses), point tiret. Titre du livre (en minuscule et en italique). Ensuite vient une parenthèse comprenant (lieu d'édition, virgule, nom de l'éditeur, année de publication).

Exemple : LEVI-STRAUSS (Claude). – *Le cru et le cuit* (Paris, Plon, 1964).

En 1979 la National Library of Medecine (NLM) a établi pour le Groupe de Vancouver des recommandations d'écriture. La NLM est devenue depuis lors l'International Commitee of Medical Journal Editors (ICMJE). L'ICMJE a fait le point sur les meilleures pratiques et normes éthiques en matière de conduite et de présentation d'une recherche et d'autres types d'informations publiées dans les revues médicales ; il a fait une mise à jour des recommandations en décembre 2013. Se référant aux recommandations de la NLM et de l'ICMJE, des enseignants et des chercheurs conseillent la configuration suivante, avec une allure d'exigence : Nom de l'auteur ou des auteurs, Initiale du prénom ou des prénoms suivi(s) d'un point (.) Année de publication suivie d'un point (.) *Titre* de l'ouvrage (en italique) suivi d'un point (.) Maison d'édition suivie d'un point (.) Lieu d'édition. En ce qui concerne l'article, la configuration est pratiquement la même : Nom de l'auteur ou des auteurs. Initiale du prénom ou des prénoms suivi(s) d'un point (.) Année de publication suivie d'un point (.) Le titre complet de l'article dans la langue d'origine suivi d'un point (.) Le nom de la revue en italique suivi d'une virgule (,) le volume, le numéro suivi de deux points (:) avec la première et la dernière pages de l'article.

Exemple d'article : Camus JP., Oberlin F. 1987. Diagnostic d'un tassement vertébral non traumatique. *Revue du Praticien*, 37, 27 : 1575-1584.

Exemple d'ouvrage non médical : Affou Y.S. 1990. *La relève paysanne en Côte d'Ivoire*. *Etude d'expériences vivrières.* Editions Karthala et Orstom. Paris.

Ceux des enseignants et chercheurs qui s'attachent à la norme American Psychological Association (APA) s'en tiennent à cette autre configuration : Nom (uniquement la première lettre du nom en majuscule), virgule puis initiale du prénom suivie d'un point (.), Année (entre parenthèses) suivi d'un point (.) *Titre*

de l’ouvrage en italique suivi d’un point (.) Lieu de publication suivi de deux (:) et de la maison d’édition.

Exemple : Rock, I. (1975). *Introduction to perfection*. New-York : Macmillan.

On peut faire remarquer que toutes les normes, celle de l’UNESCO, celle de la National Library of Medecine (NLM) ou de l’International Commitee of Medical Journal Editors (ICMJE), celle de l’American Psychological Association (APA) n’ont pas été suivies et adoptées par toutes les universités ni par la plupart des maisons d’édition, notamment aux Etats-Unis, au Canada, en Angleterre, en France, etc.

4.3. Pour une présentation complète et simplifiée

Devant la diversité des pratiques et des formes compliquées de séparation des zones et des éléments de références bibliographiques (point, point-tiret, point-virgule, deux points, virgule) qui s’avèrent « de médiocre usage » (Rouveyran, 2011 : 79), le **« choix fondamental de la simplification »** (idem : 82) apparaît pratique : simple et commode, la **virgule**, d’usage aisé et adéquat, est devenue courante.

Exemples : N’DA Jean-David, 2013, *Médias colons et mondialisation : le cas de la Côte d’Ivoire*, Paris, L’Harmattan.

N’DA Jean-David, 2012, *Le nouvel ordre ivoirien*, Paris, L’Harmattan.

Ainsi se présente la configuration inspirée de la norme CNRS, avec la **virgule** comme séparateur unique des zones.

• Pour les ouvrages

Nom (en majuscules), Prénom (en minuscules, en entier si possible et non séparé du nom par une virgule), année (sans parenthèses), *titre* et *sous-titre* (en italique), lieu de publication, maison d’édition, nombre de pages (pas obligatoire).

Exemples : BERTHIER Nicole, 2014, *Les techniques d’enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 350 p.

N’DA Paul, 1999, *Le drame démocratique africain sur scène* en *Côte d’Ivoire*, Paris, L’Harmattan, 288 p.

Cette formule avec l’année près du nom permet, d’un coup d’œil sur la bibliographie, de constater que l’auteur cite des ouvrages récents ou non. Elle est aujourd’hui courante et fait école.

• Pour les articles de périodique

Nom (en majuscules), Prénom (en minuscules, en entier si possible et non séparé du nom par une virgule), année (sans parenthèses), avec indication du mois, titre de l’article entre guillemets, *titre* du périodique en italique, numéro de la publication, pages concernées.

Exemples : N’DA Paul, 1987 mars, « Proverbes, ordre et désordre, société et individu », *Notre Librairie*, n°86, p. 31-37.

N’DA Paul, 1990, « Ruse et dérision dans le conte africain, armes de la lutte sociale et politique », *Revue de littérature et d’esthétique négro-africaines,* n°10, Abidjan, Université Nationale, p 39-50

ADON Kouadio Patrick, 2010, « La couverture vaccinale chez les Akyié », *Cahier de santé publique,* n°1, p. 39-46.

• Pour les thèses et mémoires

La configuration de base est pratiquement la même que celle des ouvrages : Nom, Prénom, année, mois (si c’est précisé), *titre*, suivi de la mention Thèse de doctorat, avec précision de la discipline, université de soutenance, lieu.

Exemple : AGNEY Ahou Florence, 2014, 19 septembre, *Consumérisme et processus démocratique en Côte d’Ivoire en 2010. A l’épreuve de la rationalité des décisions de lecture de 12 quotidiens*, Thèse de doctorat en Sciences de l’Information et de la Communication, Université Houphouët-Boigny, Abidjan.

• Pour les références électroniques

Aussi bien en notes dans le texte qu'en bibliographie finale, pour l'article ou le livre, on cite l'auteur, l'année puis le titre, l'adresse suivie de la date de la consultation.

Exemples : Dossier Fides, 2004, « Afrique : pourquoi les riches sont-ils pauvres ? »[En ligne],
http://www.africamission-mafr.org/poorrich.htm, consulté le 10 septembre 2009

BLANCHET Robert et CARON Rosaire, 2009 juillet, « Mieux chercher : comment citer un document électronique ?, Université Laval. Bibliothèque. Site de la Bibliothèque de l'Université Laval, [En ligne].
http://www.bibl.ulaval.ca/doelec/citedoce.html, consulté le 13 octobre 2009

4.4. Présentation selon l'ordre d'apparition ou selon l'ordre alphabétique ou par thèmes ?

Il y a des partisans d'une présentation par ordre d'apparition des noms et de la bibliographie numérique. D'une façon générale, la présentation des références bibliographiques est linéaire dans l'ordre alphabétique des noms. Elle est aisée et permet de fournir une bibliographie de 4, 5, 7, 10 pages, s'il le faut.

Le séminaire sur la communication scientifique d'Abidjan (juin 1998) semblait recommander que pour les mémoires de DEA et les thèses, ainsi que pour les articles dans les Annales, « les noms et prénoms soient sur la première ligne, le titre sur la deuxième ligne, la source et l'année sur la troisième ligne ». Le moins qu'on puisse dire d'une telle présentation est qu'elle prend énormément de place et n'initie pas à la pratique des maisons d'édition.

Une question soulevée aujourd'hui est celle-ci : faut-il s'en tenir à l'ordre alphabétique ou à l'ordre d'apparition des noms, de la première à la dernière page de la bibliographie finale ? La réponse est selon. Il reste que, de plus en plus, se développent l'idée et la pratique de bibliographie structurée, organisée avec des thèmes ou des rubriques correspondant aux différents axes de réflexion ou de préoccupation du travail (thèse, livre).

A titre d'exemple, l'ouvrage paru en 2008 chez l'Harmattan sous la direction de Camille Laville, Laurence Leveneur, Aude Rouger, intitulé *Construire son parcours de thèse. Manuel réflexif et pratique*, présente une bibliographie thématique des ouvrages consacrés à l'art de la thèse, aux méthodes d'enquête

en sciences humaines et sociales, à la rédaction d'une recherche, avec les axes suivants : 1. Le déroulement d'une recherche, 2. La recherche documentaire, 3. La comparaison, 4. Le corpus : constitution et analyse, 5. Les enquêtes quantitatives, 6. Les enquêtes qualitatives, 7. La rédaction de la thèse, 8. Epistémologie des SIC. Kouakou Oi Kouakou Benoît en fait autant avec la bibliographie et la webographie de sa thèse sur la réussite paradoxale à l'école en situation de grande pauvreté matérielle : 1. Ouvrages et articles de méthodologie, 2. Ouvrages et articles relatifs à l'éducation et à la pauvreté, 3. Ouvrages, thèses et articles relatifs à la pauvreté et aux inégalités de réussite, 4. Ouvrages, thèses et articles relatifs à la motivation, à l'effort au mérite et à la réussite paradoxale, 5. Ouvrages et articles relatifs au métier d'élève, au rapport au savoir et aux enseignants, au sens donné à l'école et à l'activité scolaire, 6. Ouvrages et autres documents d'intérêt général.

Lorsqu'on n'est pas habitué à cette pratique, on déplore qu'une simple bibliographie alphabétique ne fasse pas retrouver rapidement un auteur cité grâce à l'ordre alphabétique. L'intérêt de la formule de bibliographie thématique réside dans le fait que les découpages facilitent les recherches par thèmes, que le lecteur peut aller directement consulter dans l'ordre alphabétique les ouvrages de l'axe d'intérêt qui lui importe, sans attendre de rechercher un auteur parmi les cent ou les deux cent ou plus d'une liste alphabétique générale des noms. En fait, l'ordre alphabétique des noms est exigé à l'intérieur des thèmes selon un classement analytique.

Il faut souligner aussi qu'il n'y a pas lieu de regrouper d'un côté les livres et de l'autre les thèses, les articles et ailleurs les sources électroniques et autres documents.

5. Sommaire et table des matières

La table des matières détaillée se place traditionnellement à la fin du document ; sous l'influence anglo-saxonne, elle se place aussi en début du document.

Le sommaire est obligatoirement bref et synthétique : il présente la structure générale de l'étude en une demi-page ou en une page ; il indique uniquement les titres des parties, des chapitres et des sections. On trouve aujourd'hui dans les ouvrages édités des sommaires en guise de tables des matières, détaillés, placés en début ou même à la fin. Rien n'empêche d'avoir un sommaire court en début de l'ouvrage et une table des matières détaillée à la fin. Cet usage est fréquent.

6. Le résumé de la thèse et les mots clefs

6.1. Le résumé

L'essentiel de la thèse doit être résumé en une demie page environ. Il doit être clair par rapport au problème étudié, à la manière de le traiter (méthodologie), aux résultats significatifs et à la conclusion relative à l'hypothèse formulée.

6.2. Les mots clefs

Environ 6 à 8 mots parmi les plus significatifs.

NB : Le résumé et les mots clefs rédigés en français se placent de plus en plus à la 4e page de couverture, c'est-à-dire au dos du travail universitaire (thèse, mémoire), avec une traduction en Anglais.

7. Index

Il y a deux types d'index : l'index thématique (c'est la table alphabétique des notions ou des thèmes abordés dans l'étude, avec référence aux pages où ils sont traités) et l'index des noms (liste alphabétique de tous les noms propres, accompagnés de la référence aux pages où ils apparaissent).

Les index sont importants, car après la consultation de la table des matières, on peut s'y référer pour chercher rapidement une information précise contenue dans le texte.

8. Annexe

Des documents intéressants (d'information et/ou d'illustration), mais quelque peu encombrants pour être mis dans le texte, sont regroupés dans un espace précis des annexes. Toute annexe doit être annoncée et même justifiée dans le texte (exemple : cf. Annexe 10). Les annexes sont rangées et numérotées selon un ordre raisonné (chronologie du texte, regroupement par thèmes ou tout autre critère pertinent)

9. Appendice

C'est un ajout délibéré qui prolonge le corps du texte.

10. Remerciements

L'usage veut qu'on remercie, sur une page spécialement affectée à cet effet, des personnes qui ont aidé effectivement à l'élaboration du travail de recherche. Le texte de remerciements, relativement court, ne doit pas verser dans le banal ou le pathos. Il suffit que les remerciements traduisent simplement la gratitude à

l’égard de personnes ou parfois d’institutions.

11. Dédicace et épigraphe

11. 1. Dédicace

La dédicace est un texte court où l’auteur exprime une reconnaissance, un sentiment d’affection ou d’admiration envers des personnes qui lui sont chères. Il n’a pas d’intérêt universitaire fort mais l’usage l’a consacré ; il provoque la sympathie du ou des dédicataire (s).

Le mot dédicace n’a pas besoin d’être écrit comme un titre, contrairement aux remerciements qui apparaissent sous forme de titre.

11.2. L’épigraphe

C’est une courte citation qu’un auteur met en tête d’un livre, parfois d’un chapitre pour en indiquer l’esprit ou pour placer son œuvre sous la houlette d’un auteur aux idées qui font autorité.

Chapitre 11
La soutenance de thèse ou de mémoire

1. Le texte de soutenance

La soutenance se prépare. C'est l'occasion de dégager de la thèse ou du mémoire, les grandes lignes et les conclusions, voire d'apporter des explications supplémentaires, de faire des mises au point.

Le texte de présentation ne doit pas être un long et lourd résumé, les membres de jury ont déjà lu la thèse ou le mémoire ; il faut donc leur parler d'autres choses. Généralement, le candidat dispose de 20 à 30 minutes pour une thèse et de 15 minutes pour un mémoire.

Le texte de soutenance doit être une sorte de dissertation organisée qui insiste sur les points suivants :

– le problème précis à résoudre tel qu'il a été posé dans ses différentes dimensions, avec insistance sur son intérêt et les enjeux auxquels il renvoie ;
– les paradigmes et les instruments de collecte et d'analyse des données mis en œuvre ;
– les principaux résultats et conclusions, comparés aux hypothèses de départ,
– ce que cette recherche a apporté de nouveau ;
– les questions qu'elle a suscitées ;
– les points qui mériteraient d'être approfondis.

Le texte doit comporter des clarifications, des mises au point nécessaires et anticiper sur certaines questions ou préoccupations que le jury pourrait avoir.

Dans tous les cas, le jury et l'assistance doivent être éclairés et édifiés sur quatre points :

– le problème de recherche avec son intérêt et son enjeu
– la méthodologie suivie pour résoudre le problème
– quelques résultats significatifs
– apports de ce travail à la connaissance

2. La soutenance

À un moment ou à un autre (souvent au début) de l'exposé de présentation, le candidat adresse quelques mots de remerciements aux membres du jury pour leur participation à cette soutenance, ou pour tel autre motif sérieux. Il faut être bref et modéré.

L'exposé de soutenance doit viser à « impressionner » le jury par sa densité, sa clarté, son caractère intelligent et brillant, à lui montrer qu'on maitrise son sujet dans ses tenants et aboutissants et qu'on en parle avec sérénité et liberté. Le support visuel (Powerpoint par exemple) doit susciter l'intérêt du jury et de l'auditoire et les aider à suivre le fil de la présentation. Il a pour rôle de supporter l'exposé oral et non de se substituer à lui. En aucun cas, il ne doit être une visualisation du texte écrit lu oralement.

Après l'exposé, le jury apprécie le travail. Les membres du jury peuvent évoquer les qualités du travail mais s'appesantissent volontiers sur les défauts de fond et de forme, relèvent des erreurs matérielles, des données inexactes, s'attachent à quelques thèmes pour les examiner ou les critiquer de près ; ils peuvent suggérer aussi ce qui aurait pu ou dû se faire ici ou là.

Le candidat a ensuite la parole pour répondre aux questions en se montrant intelligent ; entre temps, il a pris note des observations et critiques.

Le candidat peut parfois être troublé quand les critiques sont vives ou acerbes ; mais il doit essayer de garder son calme pour répondre correctement aux questions et critiques. Il a intérêt à choisir de répondre avant tout aux questions qui lui permettent de se mettre en valeur, sans toutefois donner l'impression de fuir les questions pertinentes mais difficiles.

Il est habituel qu'une collation ou un rafraîchissement soit servi après la soutenance d'une thèse ou même la présentation d'un mémoire, surtout de fin de cycle de formation. Cependant, rien ne doit être mis en œuvre pour amener les étudiants à se mettre en frais pour offrir un vrai repas et pour donner un présent à chaque membre du jury. La sobriété doit être de mise et être reconnue comme une qualité de la « bonne fête » de soutenance académique sérieuse.

Lecture recommandées

ROUVEYRAN J-C., 1989, *Mémoires et thèses*, Paris, Maisonneuve et Larose, p. 179-182.

N'DA P., 2007, « L'organisation de la soutenance », *Méthodologie et guide pratique de mémoire de recherche et de la thèse de doctorat*, Paris, L'Harmattan, p. 189-197

Chapitre 12
Le mémoire professionnel

Ce chapitre aborde deux points inspirés de Florent Gomez[2] en ce qui concerne le mémoire classique. Ensuite est abordé le mémoire professionnel en la forme de projet d'intervention sociale.

1. Le mémoire professionnel classique

1.1. Ce qu'est le mémoire professionnel

Dans la plupart des institutions de formation, il est exigé un mémoire professionnel, soutenu devant un jury pour la certification terminale.

Devant articuler connaissances pratiques (de terrain, de situation) et connaissances théoriques (livresques), et constituant une initiation à la recherche, le mémoire se présente généralement comme un travail écrit (mais il peut aussi être audiovisuel) à propos d'une question professionnelle.

1.1.1. Le mémoire professionnel, un trait d'union entre la formation et la recherche

Réalisé comme il se doit, selon les règles de l'art, le mémoire professionnel reflète en principe la capacité du praticien d'écrire sur sa pratique pour l'améliorer ; il manifeste aussi ses capacités d'analyse et de réflexion. Il ne peut donc pas être réduit à une production centrée exclusivement sur la pratique ou sur la recherche. A cet égard, la circulaire 91-102 du 2 juillet 1991, créant le mémoire professionnel en même temps que les IUFM en France, au sein d'universités, en donne un balisage : ni mémoire de recherche, ni descriptif, ni récit, ni dissertation.

Quoiqu'il en soit, s'il n'est pas directement une formation à la recherche, il est inévitablement une formation par la recherche, car s'impose à lui une référence scientifique. La position de J. P Simon (1997) est explicite : le mémoire professionnel est d'abord un exercice de formation par la recherche et ensuite une démarche d'initiation à la recherche.

Des auteurs refusent au mémoire professionnel le statut de travail de recherche

même s'il sollicite l'interrogation des pratiques (C. Alin1995) et la réflexion sur soi (J. M Van Der Maren et J. G Blais 1994). D'autres (J. Bisault et A. Larvarde 1995 et M. Rey *et al*. 1994) ont du mémoire une approche expérimentale, avec des hypothèses, avec une recherche de contrôle de variables. Le mémoire s'éloigne ainsi de la préparation au métier et a une visée scientifique.

A la vérité, le mémoire professionnel n'a pas la prétention ni la vocation de contribuer à faire progresser les cadres conceptuels des disciplines de la formation, les méthodes d'analyse ou les dispositifs méthodologiques. Il n'en demeure pas moins exact qu'il est un travail d'étude, d'analyse, d'examen, de réflexion, mené avec les précautions nécessaires pour conduire des investigations à terme.

1.1.2. Le mémoire professionnel à l'épreuve des faits : mise en œuvre de l'analyse et de compétences réelles

1.1.2.1. L'analyse dans le mémoire

En fin de compte, le tout est que le mémoire professionnel contribue à la lucidité des acteurs sociaux (stagiaires, étudiants en formation) sur des théories qu'ils devront connaitre, sur des évènements ou des phénomènes dont ils seront les témoins. Cela signifie que le mémoire professionnel doit nécessairement s'appuyer sur l'analyse des pratiques afin d'identifier les problèmes, les élucider et proposer des pistes de réflexion pour les résoudre.

Bien entendu, analyser des pratiques ne veut pas dire décrire des séquences d'apprentissage dans une formation donnée ni décrire de manière désordonnée les tenants et aboutissants de pratiques. L'analyse doit évidemment porter sur des topiques créatrices de tensions pouvant exister entre les cadres (les personnes, les groupes, les contextes, les habitus, les institutions), sur les curricula (contenus et supports de formation, méthodes d'enseignement et d'évaluation), sur les séquences d'actions (déroulement de séquences d'enseignement, avec les objectifs, les habitus des praticiens).

Le mémoire professionnel est une production qui met en jeu l'écriture, traite de situations professionnelles évoquées, s'applique à les clarifier, les rendre intelligibles en analysent des éléments à mettre en perspective avec des valeurs, des usages, des acquis théoriques ou méthodologies. Il enclenche un processus de production de savoir.

1.1.2.2. Les compétences

Comme le souligne Florent Gomez (2001 : 85), le mémoire professionnel

porte en principe trace de compétences réelles : *les compétences de résultats* telles que « savoir observer une situation » ou « savoir organiser un texte écrit », etc., et les *compétences de processus* qui mêlent les connaissances, leur mise en œuvre et la mobilisation de l'acteur, telles que la capacité de produire des règles d'action, de répondre aux fluctuations de l'environnement. Il s'agit, à la vérité, de compétence de gestion du processus de production du mémoire professionnel, de la manière de saisir les démarches, les interrogations et les savoirs à l'œuvre.

Concentré sur le processus qui mène à prendre conscience d'un problème, à tenter de le traiter, l'auteur du mémoire est sensible aux étapes de la recherche. Florent Gomez peut écrire : « Le mémoire professionnel bien compris favorise la conscientisation des problèmes, leur analyse, la recherche d'information, l'évaluation de la pratique transformée, l'exposé des démarches, autant d'étapes à parcourir pour un processus créatif[...] d'auto-formation orientée vers l'adaptation à l'environnement, le désir d'agir sur cet environnement et la faculté de remise en question permanente de soi-même ».

Tout compte fait, le bon mémoire est celui qui traite de problèmes immergés dans l'action à propos desquels l'auteur s'interroge, combinant connaissances livresques et savoirs de l'expérience afin de proposer des solutions.

1.1.2.3. Définition du mémoire professionnel

On peut dès lors retenir du mémoire la définition suivante : c'est une production écrite (ou audiovisuelle) clarifiant une ou des situations de travail, réalisée par des stagiaires ou des étudiants en formation, et qui vise le perfectionnement de ses producteurs.

Le titre même doit révéler le souci professionnel. A titre d'exemples, voici les titres de mémoires de CAFCO (Certificat d'Aptitude à la Fonction de Conseiller d'Orientation) de deux étudiants, mémoires soutenus le 10 juillet 2008 : BIBI Ohiri Yolande, *Le métier de conseiller d'orientation à l'épreuve du terrain ;* KOUASSI Assouan Bruno, *La maturation du choix professionnel : cas des élèves conseillers d'orientation de la promotion 2006-2008.* Un autre exemple est celui du mémoire de fin de cycle de l'Ecole des Assistants Sociaux (à l'INFS) soutenu le 31 juillet 2014 : MEA Akassi Marie-Yvonne, *Amélioration des prestations d'un service, moyen de la réduction des perdus de vue : cas de la prévention de la transmission mère enfant de la PMI de Daloa (Côte d'Ivoire).*

1.2. Le mémoire professionnel : aspects pratiques

La réalisation du mémoire professionnel obéit à des normes, comme dans tout travail sérieux et rigoureux, des normes pour le produit, des normes pour la

démarche et des normes pour l'évaluation, comme l'a bien expliqué Gomez (ibidem : 137-146).

1.2.1. Des normes pour le produit

Le texte de G. Nunziati, *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, cité par Gomez, définit des critères de réussite qui permettent de juger le produit dans son degré de conformité à l'attendu, des critères de réalisation, des exigences qu'il convient de respecter pour que le produit soit déclaré réussi.

La présentation du produit suit généralement une articulation en deux parties. Le mémoire commence par la présentation de la théorie et expose par la suite les aspects pratiques. Cela revient à dire (pour prendre en compte aussi les travaux de Bisault et Lavarde (1995) et de Rey *et al*. (1996)) que « la première partie présente un état de la question, la deuxième partie est l'application sur le terrain des éléments théoriques retenus » (Gomez, 2001 : 137). On n'est pas loin de la conception généralement admise des mémoires universitaires.

Cela veut dire que même si le mémoire professionnel s'adresse avant tout à des professionnels, il doit être appréhendé et conçu comme un travail scientifique, donc obéir à des normes. Il présente les éléments permettant d'identifier la situation, des outils de constitution et de traitement des informations, un plan, une table des matières, une mise en page, etc.

J. A. Chatillon (1997) donne quelques conseils pratiques pour l'élaboration et la présentation du mémoire professionnel. Il évoque bien entendu la question des citations pour illustrer ou étayer une argumentation, des références bibliographiques, du découpage du travail en chapitres pour gagner en lisibilité et en clarté, etc. ; mais il insiste avant tout sur le problème de l'argumentaire qu'il expose suivant trois modèles. Soit le mémoire se présente comme un exposé déductif qui vérifie les hypothèses de départ. Soit il fait un exposé comparatiste qui appelle la mise en perspective de cas, d'expériences, ou d'analyses différentes. Soit il fait un exposé inductif fondé sur des expériences dont les résultats sont transférés à d'autres situations.

Gomez et Hostein (1997) accordent une place de choix à l'écriture. Celle-ci décrit de façon précise l'action ou les actions entreprises, explique les actions mises en œuvre (précise les raisons de la conduite adoptée et des orientations prises), justifie les choix opérés en matière d'interprétation, de solution, de ressources mobilisées, expose ce que l'institution aurait pu ou dû faire pour faciliter l'action.

Ainsi, pour l'essentiel, le mémoire professionnel doit être un produit aisément lisible et intelligible. Son organisation reflète et traduit les choix

méthodologiques et les étapes de la pensée ; ce qui facilite la compréhension.

1.2.2. Des normes pour la démarche

Des auteurs font des recommandations précises concernant la démarche de mise en œuvre du mémoire et offrent ainsi des « critères de réalisation ».

Bisault et Lavarde (1995) présentent la démarche suivante, bien exposée par Gomez (op. cit : 139) et que nous adaptons un peu aussi par endroits.

1. Choix du thème et du sujet : le stagiaire ou l'étudiant doit arrêter le domaine d'investigation de son mémoire (qui devient en quelque sorte son domaine de spécialisation) ainsi que le sujet, objet de son étude.
2. Observation : il procède à l'observation de vécus ou de situations précises du domaine choisi
3. Problème : à partir de ses observations, il repère des éléments qui lui font question, qui posent problème.
4. Cadre théorique de référence : à partir de lectures consacrées au sujet précis dans le domaine choisi, il pose sa problématique, c'est-à-dire soulève des questions précises qui découlent ou se dégagent du problème identifié. Ses questions et son problème sont ainsi inscrits dans un cadre théorique.
5. Hypothèses : la prise en compte des éléments théoriques permet d'inférer des relations entre diverses variables ou manifestations relevées dans le contexte d'une situation.
6. Expérience : le stagiaire ou l'étudiant en formation procède alors à une expérimentation s'il y a lieu en faisant varier certains paramètres et recueille des données susceptibles de lui permettre de se prononcer sur les hypothèses formulées. Il peut travailler sur un groupe témoin et un groupe expérimental. Il peut se contenter d'observer minutieusement des cas, des situations, des comportements.
7. Interprétation : les données recueillies et leur évaluation permettent alors de poser une interprétation sur la validité des hypothèses éprouvées.
8. Conclusion : l'interprétation posée sur la base des hypothèses conduit à les retourner à la pratique de la situation et éventuellement à envisager un élargissement des pratiques qui en découlent.

1.2.3. L'évaluation du mémoire professionnel

Gomez (ibidem : 142) écrit : « Le « *bon mémoire* » révèle une capacité d'analyse et de réponse adaptées aux situations vécues et augure d'une capacité à les mettre en œuvre hic et nunc ».

L’évaluation porte en fait sur un diagnostic et un pronostic. On dira que l’évaluation du mémoire professionnel réside pour l’essentiel dans l’évaluation de la capacité à évaluer de façon permanente la situation et les réponses possibles proposées. Il s’agit de voir si l’étudiant ou le stagiaire a bien repéré les signes permettant de détecter le malaise ou le succès de l’action en cours. Au plan diagnostic, il s’agit de vérifier s’il sait faire une interprétation correcte de la situation et prendre une bonne décision face à la situation jugée difficile. Au plan pronostic, l’évaluation porte aussi sur la lucidité de l’auteur du mémoire par rapport aux connaissances sur lui-même, aux valeurs professionnelles de référence, aux représentations diverses (de la situation et des acteurs de la situation), bref sur ce qu’il sera désormais capable de faire.

Sans doute, l’évaluation considère-t-elle aussi les méthodes d’investigation (observations, entretiens, études de tranche de vie, mises à l’épreuve de résolution de problèmes professionnels) et s’attache à vérifier leur validité et leur compatibilité et apprécie toute l’argumentation bâtie pour soutenir et organiser tout le mémoire. La soutenance devant le jury est aussi prise en compte.

Il est clair que des différences dans la mise en œuvre de l’exercice « mémoire professionnel » conduit à différents types de mémoires professionnels. Selon que la place faite à la recherche est importante (recherche de type expérimental) ou selon qu’est privilégiée la narration de la pratique, on n’a pas le même mémoire à évaluer.

Il reste tout de même essentiel qu’on considère avant tout l’exercice « mémoire professionnel » en tant que processus. Gomez (ibidem : 147) écrit : « Le produit doit s’effacer face aux effets qu’il provoque chez le producteur. C’est l’*expérience* mémoire professionnel et ce qu’elle apporte en terme de technicité, de capacité réflexive et métacognitive, de construction identitaire, qui nous paraissent cardinales dans l’exercice », et non d’abord le produit lui-même.

On reconnaît néanmoins que l’expérience de production d’un mémoire professionnel donne des compétences certaines pour la réalisation d’autres mémoires et autres travaux. Le mémoire professionnel permet aussi de percevoir et d’énoncer les contradictions d’une institution, de dévoiler le sens caché de l’organisation analysée. En cela, il est comme un analyseur qui laisse apparaitre ce qui restait caché dans l’institution. Il peut être appréhendé comme un analyseur des rapports de force en présence dans des institutions (directeurs, universitaires, professionnels…) et de la nature de l’état d’équilibre actuel (soumission des uns, domination des autres, alliances diverses, conflits latents, etc.). Tous ces aspects doivent être pris en compte dans l’évaluation mais aussi en amont dans le processus de production du mémoire professionnels lui-même.

2. Le mémoire professionnel en la forme de projet d'intervention sociale.

Le mémoire de fin de cycle est le lieu pour le stagiaire en situation de responsabilité d'éprouver ses connaissances théoriques à la pratique, d'appréhender les différents problèmes auxquels sont confrontés les usagers d'un service.

A l'Ecole des Assistants Sociaux de l'Institut National de Formation Sociale (INFS) la pratique de l'élaboration de projet d'intervention sociale est régulière. La démarche et les critères de réalisation sont présentés ici. Le mémoire de MEA Akassi Marie-Yvonne, déjà évoqué, sur l'amélioration des prestations du Service social de la PMI (Protection Maternelle et Infantile) de Daloa (Cote d'Ivoire) comme moyen de réduction des perdus de vue PVVIH (Personne Vivant avec le VIH /Sida) en PTME (Prévention de la Transmission Mère Enfant) permet de disposer d'exemples concrets pour des explications et des illustrations.

Six grands axes composent la démarche : 1. la problématique, 2. l'élaboration du cadre d'analyse, 3. la méthodologie de l'intervention, 4. la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats, 5. l'évaluation et le retrait de l'assistant social et 6. le projet de suivi.

2.1. La problématique

1- Observation : le stagiaire observe des faits existants, des situations précises du domaine choisi d'étude dans un milieu.

2- Problème : à partir de ses observations, il repère des éléments qui lui font question, qui posent problème. Il identifie un problème qu'il analyse en s'appuyant sur une étude documentaire qui permet de faire l'état ou le point des connaissances sur la question et de de bien voir ce qu'il y a lieu de prendre en considération et comment orienter son travail. Il souligne en quoi son projet d'intervention sociale sur ce problème précis revêt un intérêt à la fois d'ordre social, professionnel et scientifique.

2.2. L'élaboration du cadre d'analyse

Deux points permettent d'appréhender les éléments du milieu dans le cadre de l'intervention, de cerner les interactions entre les individus et leur environnement et d'identifier les problèmes essentiels : l'analyse du cadre d'intervention et le diagnostic.

2.2.1. Analyse du cadre d'intervention

L'analyse vise à rechercher les informations utiles sur le milieu général (la

collectivité, donc la ville, la commune), sur le milieu institutionnel (la PMI) et sur le milieu spécifique (le Service social de la PMI)

2.2.2. Diagnostic du problème

Il s'agit d'identifier les problèmes essentiels et de parvenir à faire ressortir le problème reconnu comme prioritaire et qui sera l'objet de l'intervention. Ainsi dans le mémoire de MEA Akassi Marie-Yvonne les investigations ont fait déceler comme problèmes le nombre élevé de perdus de vue chez les PVVIH (PTME), l'inobservance du traitement ARV (Anti Rétroviraux), l'insuffisance des Assistants Sociaux, le manque de moyens de déplacement des Assistants Sociaux. Pour hiérarchiser et classer les problèmes en fonction de leur degré d'influence les uns sur les autres, il a été utile de disposer d'une matrice des impacts croisés (A. Smida, 2004). L'annexe 1. p. 251 est une illustration. Il était possible en soi de recourir aussi au tableau de sélection des problèmes et des solutions.

2.3. La méthodologie de l'intervention

Quelle démarche a été mise en œuvre pour aboutir aux résultats de l'étude ? Il y a lieu de faire une présentation de tout le plan de travail qui a guidé la réalisation des activités de recherche. Cela passe par les objectifs, le plan d'action, le chronogramme des activités.

2.3.1. Présentation du projet d'intervention

2.3.1.1. Objectif général (OG) :

Réduire le nombre élevé de perdus de vue en PTME à la PMI de Daloa

2.3.1.2. Objectifs spécifiques (OS)

OS1 : A la suite de trois (03) séances d'intervention du 3 au 17 février 2014 avec le personnel de la PMI, en vue de l'amélioration du circuit de traitement, le personnel doit adhérer au groupe de travail.

OS2 : Après deux (02) réunions sur le circuit de traitement du 18 au 28 février 2014 les membres du groupe doivent être capables de déterminer les forces et les faiblesses du circuit du traitement des PVVIH (PTME) suivis à la PMI.

OS3 : Identifiés au cours d'une réunion, les membres du groupe doivent être capables d'élaborer une stratégie d'amélioration du circuit de prise en charge des PVVIH suivis en PTME du 03 au 21 mars 2014.

OS4 : Au terme de plusieurs démarches effectuées du 24 mars au 04 avril

2014, les membres du groupe doivent appliquer la stratégie élaborée.

2.3.1.3. Plan d'action

Sont en jeu les objectifs, les stratégies, les activités, les moyens, les lieux, les échéanciers, les résultats attendus (cf. Annexe 2 p. 253)

2.3.1.4. Chronogramme des activités

Il précise la période prévue pour l'activité et la période effective d'activité (cf. Annexe 3 p. 255)

2.3.2. Population et échantillon

En Service social la notion de population renvoie à l'ensemble des individus en faveur desquels est orientée l'intervention. L'échantillon est le groupe de travail. Dans le mémoire cité, l'échantillon est constitué par le personnel médical et paramédical, soit six (06) membres du personnel impliqué dans la prise en charge des PVVIH à la PMI y compris l'Assistante Sociale.

2.3.3. Instruments pour la réalisation du projet

2.3.3.1. Instruments pour le dépistage du problème

On s'appuie sur l'entretien (pour avoir une vue exacte de la situation de l'usager et déterminer ses besoins dans l'intention de lui porter une aide) doublé de l'observation et de l'analyse documentaire (pour disposer des informations contenues dans les registres de traitement AVR, dossiers individuels des patients).

2.3.3.2. Instruments au cours de l'intervention

L'entretien est nécessaire pour avoir les informations relatives à la stratégie de travail et au circuit des PVVIH en général et spécifiquement ceux de la PTME à la PMI et pour connaitre les raisons pour lesquelles certains PVVIH sont devenus perdus de vue.

Pour l'intervention, les fiches d'activités constituées permettent d'élaborer les étapes d'une réunion par exemple, et grâce à elles de planifier au mieux les réunions. Le carnet de bord est un cahier dans lequel sont consignés les rendez-vous de façon quotidienne, les observations, les critiques, les recherches, les activités, les suggestions ; c'est un aide-mémoire contenant les informations notées antérieurement qui pourraient être utilisées au cours de l'intervention.

2.3.4. Procédure d'intervention

En Service social la procédure d'intervention, c'est la manière dont l'activité est menée. Elle concerne le choix de la méthode d'intervention, le diagnostic du groupe, les réponses aux problèmes du groupe, les difficultés et les limites rencontrées.

2.3.4.1. La méthode d'intervention

En Service social, en général on retient trois méthodes : la méthode d'intervention sociale individualisée (case work) ; elle est utilisée par l'Assistant Social pour aider l'usager à résoudre ses problèmes et /ou ceux de sa famille par l'utilisation de ses propres possibilités, de celles de son entourage et de toutes les ressources de la société ; la méthode d'intervention sociale de groupe ; elle est un processus éducatif par lequel le travailleur social aide l'individu à obtenir au sein d'un groupe des relations satisfaisantes qui le feront grandir ou progresser du point de vue émotif et intellectuel et le rendront aussi capable de remplir efficacement ses fonctions sociales dans la communauté et dans les autres collectivités d'appartenance ; le mémoire cité a opté pour cette méthode ; il y a enfin la méthode d'intervention communautaire qui est un processus qui suscite l'organisation et la mobilisation de la population, des communautés dans le but de créer de meilleures conditions de vie avec leur entière participation. Elle concerne tous les membres des collectivités en situation de besoin en vue de les corriger.

2.3.4.2. Le diagnostic du groupe

Le diagnostic du groupe en Service social est à vrai dire la première étape de l'élaboration du projet. Il comprend : l'axe du groupe, la composition du groupe, la taille et les membres du groupe, l'objectif du groupe.

• Axe du groupe

En Service social le but visé est poursuivi à travers des objectifs qui constituent les axes du groupe. Généralement on en distingue quatre (04) : 1- le changement personnel (le changement recherché est la solution d'un problème identifié au niveau d'un individu ciblé) ; 2- le développement de l'individu et du groupe (le changement peut inclure à la fois le développement de l'individu et du groupe ainsi que le développement social du milieu) ; 3- le changement social (les structures sociales et les institutions sont la cible du changement qui peut

résider dans la solution du problème collectif à l'extérieur du groupe) ; 4- l'humanisation des services (les employés et/ou l'organisation sont la cible du changement qui peut se traduire par l'amélioration de la qualité des services offerts par un organisme. L'auteur du mémoire cité a fait de cet axe celui qui convenait à l'intervention.

• Composition du groupe

En Service social on distingue aisément deux groupes : le groupe structuré mis en place pour le besoin de la cause ; et le groupe naturel, composé de personnes déjà en place et faisant ensemble un travail, par exemple la prise en charge de PVVIH avant l'arrivée de l'Assistante Sociale stagiaire. Le mémoire en question s'est appuyé sur le groupe naturel du personnel médical et paramédical.

• Taille et membres du groupe

Cinq (05) personnes et la stagiaire ont composé le groupe. Les cinq ont reçu des noms fictifs pour raison de confidentialité et de secret professionnel et ont été identifiés par rapport à leur qualité et leur profession.

• Objectif du groupe

Le groupe veut par son action réduire le nombre élevé de perdus de vue PVVIH en PTME à travers la réorganisation du circuit de prise en charge.

2.3.4.3. Les réponses aux problèmes du groupe

• Diagnostic social

Le diagnostic social consiste dans la présentation précise et concise de la situation problème que traverse un individu, un groupe ou une communauté. Dans le travail cité le diagnostic social est le nombre élevé de PVVIH perdus de vue en PTME dû au mauvais suivi à la PMI de Daloa.

• Les besoins du groupe

Les besoins du groupe, donc le manque ou l'absence d'éléments nécessaires à

la résolution d'un problème sont décelés au cours des échanges, et pendant la première réunion. Le mémoire cité a identifié les suivants : besoin d'organisation au niveau du circuit (limite du nombre de bureaux dans lesquels les femmes enceintes dépistées positives se rendent pour les soins) ; besoin de réorganisation du temps (bonne gestion du temps pour mieux s'occuper des PVVIH en général et spécialement ceux de la PTME) ; besoin financier, et besoin matériel.

• Les activités menées par le groupe

Après sa formation, le groupe mène des activités. Des fiches d'activité élaborées à cet effet permettent de savoir ce qu'il y a à faire, séance de travail après séance (cf. Fiches d'activité, Annexe 4 p. 256)

2.3.4.4. Les difficultés rencontrées et limites de l'intervention

Elles sont liées aux ressources humaines insuffisantes, aux ressources financières limitées pour la mise en œuvre du projet.

Le Service social de groupe est tout compte fait complexe dans son application. Ainsi l'axe d'humanisation des services retenu pour une nouvelle stratégie a révélé que des membres du groupe étaient parfois hostiles au changement.

2.4. Présentation, analyse et interprétation des résultats

2.4.1. Présentation des résultats

Les résultats des activités par exemple de sensibilisation figurent sur des tableaux qui révèlent que le nombre des femmes enceintes dépistées positives durant la période de l'intervention a presque doublé par rapport au nombre d'avant l'intervention.

2.4.2. Analyse et interprétation des résultats

2.4.2.1. Analyse

Après l'intervention, mon seulement le nombre des femmes enceintes dépistées positives au VIH / SIDA s'est accru mais elles ont pratiquement toutes respectées les directives : elles ont fait le bilan initiale et ont commencé la prophylaxie.

2.4.2.2. Interprétation

L’exécution du projet d’intervention sociale a permis de réduire le circuit des PVVIH en PTME. Ce progrès s’explique par l’implication des membres du groupe à la nouvelle stratégie et par la prise de conscience par les acteurs (personnel médical et paramédical membre du groupe de travail) après les sensibilisations. On conclut que le projet a contribué au changement social, a également renforcé l’engagement du personnel de prise en charge des PVVIH et a diminué le nombre des patients qui échappent au circuit.

2.5. Evaluation et retrait de l’Assistant(e) Social(e)

2.5.1. Evaluation

L’évaluation consiste à apprécier les résultats d’activités menées, à mesurer le degré d’atteinte des objectifs fixés en considérant les moyens mis en œuvre. Cela revient à vérifier l’efficacité du projet, sa pertinence et son utilité (cf. Annexe 5 schéma de l’évaluation du projet, p. 260)

2.5.1.1. Efficacité du projet

L’efficacité est le critère qui permet de vérifier que les résultats observés sont conformes aux objectifs formulés, et cela dans le laps de temps prévu. L’objectif général dans l’étude citée étant de réduire le nombre élevé de PVVIH perdus de vue en PTME à le PMI de Daloa, il s’est agi de vérifier si les objectifs spécifiques ont été atteints, savoir donc si les acteurs de prise en charge des PVVIH de la PMI ont adhéré au projet, si le groupe a pu relever les forces et les faiblesses du circuit de traitement de PVVIH à la PMI, si à la suite des observations une nouvelle stratégie de prise en charge des PVVIH à la PTME a été élaborée, et si elle a été appliquée effectivement.

2.5.1.2. Efficience du projet

Il est question d’évaluer les moyens utilisés pour obtenir les résultats enregistrés. Ces moyens sont à la fois d’ordre humain, matériel et financier.

2.5.1.3. Pertinence du Projet

La pertinence s’évalue par rapport à la méthode choisie pour l’intervention. Dans le travail de l’Assistante Sociale stagiaire, c’est la méthode du Service social de groupe qui a été utilisée dans l’exécution du projet. Elle est apparue satisfaisante au vu des résultats qu’elle a permis d’avoir.

2.5.1.4. L’utilité du projet

L’intervention a-t-elle eu un impact sur le système bénéficiaire ? Oui dans le cas du travail évoqué : il y a eu réduction des PVD en PTME et il y a eu prise de conscience chez les usagers des dangers liés au VIH / SIDA, et les membres du groupe ont été à nouveau motivés à prolonger la vie des PVVIH et à réduire le nombre d’orphelins dans la société.

2.5.2. Retrait de l’Assistant(e) Social(e)

Dans les normes de la pratique du Service Social, l’Assistant Social doit se retirer à un moment donné du processus de la relation d’aide. Il aura pris soin d’annoncer son retrait auparavant et aura préparé et outillé les membres du groupe à assumer la responsabilité de pérenniser les acquis. A cette fin, un projet de suivi est élaboré.

2.6. Projet de suivi

Le projet de suivi concerne l’étape au cours de laquelle s’exécutent les activités qui n’ont pas pu se réaliser en raison du temps limité de stage.

2.6.1. Contexte

La méthode d’intervention sociale de groupe ayant pour axe l’humanisation des services a rendu possible l’élaboration d’une nouvelle stratégie de prise en charge des PVVIH à la PTME, la réorganisation donc du circuit de traitement et du suivi médical des PVVIH à la PTME. Il devient alors nécessaire d’élaborer un projet de suivi qui implique davantage les membres du groupe, en l’absence de la stagiaire.

2.6.2. Plan d’action

L’objectif général et les objectifs spécifiques doivent conduire à réduire le nombre élevé de PDV / PVVIH à la PTME de la PMI de Daloa et permettre aux membres du groupe de continuer la mise en application du nouveau circuit de prise en charge des PVVIH à la PTME (cf. Annexe 6 Plan d’action du projet de suivi, p. 261)

2.6.3. Description des actions à mener (dans l’exemple de l’étude citée)

2.6.3.1. Action à court terme

Prévision de réunion de groupe de travail du 30 mai au 20 juin 2014 pour continuer le projet. Cela se fera à travers les échanges entre le personnel de prise en charge des PVVIH.

2.6.3.2. Action à moyen terme

Réunion bilan des membres de groupe toutes les fins de mois avec le médecin dont le but est d'établir la fil active de PVVIH à la PTME. Il s'agit ainsi de vérifier le nombre de femmes enceintes ayant pris leurs médicaments au moins une fois durant les trois (03) mois passés et de suivre ainsi les PVVIH à la PTME afin d'éviter d'éventuels perdus de vue.

Lectures recommandées

BISAULT J. Lavarde A., 1995, *Le mémoire en IUFM, théorie et pratique*, CDDP de l'Oise, Beauvais.

GOMEZ F., 2001, *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles, De Boeck université.

SIMON J.P., 1997 *Le mémoire professionnel : L'union de la formation et de la recherche.* Repères n°16.

---

2 Florent Gomez, 2001, *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation,* Bruxelles, De Boeck.

Chapitre 13
L’article scientifique

PROLOGUE : DE LA SCIENCE ET DE L'ARTICLE SCIENTIFIQUE

Les articles rédigés à l'issue de travaux menés dans des laboratoires de science sont d'office présumés scientifiques. Cette apparente évidence concerne-t-elle les articles de sciences humaines et sociales ? Pas si sûr. Et pourtant. Et pourtant, on parle bien de science juridique, de science économique, de science politique, de littérature et d'arts, etc. Quel est le problème ? Il faut lever l'équivoque et l'ambigüité. Par exemple, pourquoi dira-t-on de l'enquête sociologique qu'elle aboutit à une connaissance scientifique et non l'enquête de police, l'enquête de type journalistique (reportage) ? Comme toute enquête, l'enquête sociologique est un moyen de collecter des informations. Signe distinctif, la quête d'informations est réalisée par l'interrogation systématique de sujets d'une population déterminée pour décrire, comparer ou expliquer ; il s'agit d'une démarche de type scientifique.

Une science est un mode de connaissance de phénomènes naturels ou humains ; mais elle n'est pas le seul mode de connaissance de l'univers. Les mythes, la religion, l'intuition naturelle, l'expérience personnelle, les traditions séculaires, la déduction ou le raisonnement logique, etc. fournissent des connaissances, pas du tout méprisables. La science est un mode de connaissance qui se distingue par ses méthodes. Une connaissance est dite scientifique si elle découle de l'application d'une méthode scientifique, c'est-à-dire si son processus de production se fait dans le respect de certaines règles et procédures, d'étapes précises. En inversant ce raisonnement, on peut déclarer que la méthode scientifique mène à la connaissance scientifique.

Ainsi la théologie chrétienne qui veut rendre compte d'une foi « captive de l'obéissance au Christ » suppose la foi mais se voudra scientifique si elle s'appuie sur une herméneutique adéquate pour bâtir ses affirmations et dégager ses conclusions, donc si elle s'appuie sur une méthodologie connue et reconnue. Une étude exégétique scientifique aura la prétention de dépasser le stade de la simple narration ou de l'analyse littéraire. Un travail littéraire, une étude philosophique, qui se réalise avec un caractère de recherche systématique et s'appuie sur une théorie (par exemple en littérature, sur la narratologie, la sociocritique, la sémiologie, l'onomastique, etc.) ne peut souffrir un ostracisme qui lui refuserait *a priori* la scientificité.

C'est simplement admettre qu'un texte, qu'un article rédigé pour être publié dans un périodique, est retenu pour scientifique s'il est le produit de résultats de recherche ayant obéi à des règles, à des normes, à des procédures de production de la connaissance dans une discipline donnée, s'il a respecté aussi le principe de

cohérence en s'attachant rigoureusement, d'un bout à l'autre du travail, à une manière précise de faire, reconnue, admise.

Sans doute, il s'en trouvera des scientistes et autres néo-positivistes pour nier la scientificité des sciences humaines au motif qu'elles ne seraient pas aussi rigoureuses et efficaces que les sciences de la nature.

La méthodologie des sciences contemporaines est plus complexe que ne le croient les scientistes. La méthodologie de recherche renvoie à des débats et à des controverses. Et le chercheur doit faire des choix épistémologiques et méthodologiques. La plupart des chercheurs en sciences humaines reconnaissent que les vraies recherches conservent toujours une part d'indétermination, d'imprécision et d'improvisation.

D'ailleurs, la physique quantique et l'astrophysique, la science de l'infiniment petit et la science de l'infiniment grand appellent à plus d'humilité. Et avec Jean Staune (2001 : 441), on reconnaît la possibilité d'un rapprochement de nos connaissances rationnelles et des intuitions des grandes traditions religieuses. Dans ce livre, on découvre la théorie de l'incomplétude de la logique de Kurt Gödel, qui implique que, au cœur même des mathématiques, des vérités peuvent être perçues avec certitude sans pouvoir être démontrables, on découvre le principe d'incertitude d'Heisenberg selon lequel il est impossible de connaître tout à la fois la position et la vitesse *d'une seule* particule. Avec les notions, d'*in*certitude, d'*in*complétude, d'*im*prédicabilité, d'*in*décidabilité, « désormais, nous savons parfaitement et avec une grande précision *pourquoi* nous ne saurons jamais certaines choses ».

En tout état de cause, les chercheurs en sciences humaines et sociales composent avec les incertitudes, les zones grises et les débats qu'engendre la grande diversité théorique et méthodologique de ces sciences.

Pour revenir directement à l'article scientifique, il faut noter qu'à la différence du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat, l'article n'a pas pour but premier de démontrer les compétences en recherche mais de faire connaître la contribution que l'étude apporte à la connaissance.

Il reste qu'en philosophie et dans d'autres disciplines par exemple, tout comme la thèse, l'article peut s'appuyer sur une démarche en tout ou en partie déductive, être donc le fruit d'une réflexion, d'une analyse, de la raison plutôt que des sens et de l'expérience, alors que dans certaines disciplines, l'article empruntera une démarche plutôt inductive, donc le fruit d'observation et d'expérience tandis que dans d'autres il y aura carrément une démarche hypothético-déductive, donc le fruit du besoin de vérifier des théories et des hypothèses grâce à des tests empiriques.

Pour l'essentiel, la plupart des articles s'organisent sur la base d'un questionnement, d'une méthode d'investigation mise en jeu pour obtenir des informations à analyser. Encore qu'il faille faire attention à la pertinence de toute la conception et de l'élaboration car la seule rectitude théorique et méthodologique ne suffit pas ; elle peut conduire à se conformer à des théories et à des méthodes simplement par opportunisme ou stratégie de survie professionnelle. L'affaire Sokal est instructive. Au printemps 1996, Alan Sokal, professeur de physique de l'Université de New York, réussit à faire publier par une revue spécialisée américaine et prestigieuse, *Social Test*, un article pastiche à base de citations de philosophie contemporaine, contenant de nombreuses absurdités scientifiques et d'affirmations gratuites, sans aucun fondement. Il voulait démontrer que certains « savants » partisans du courant postmoderne en sciences humaines importent parfois des concepts et des théories des sciences de la nature sans vraiment les comprendre. Il a mis également à jour un phénomène navrant dans certains milieux en sciences humaines : sont publiés parfois des textes pourvu que leur contenu (même insignifiant) soit à la mode ou dans le ton voulu d'un point de vue théorique ou méthodologique.

Ainsi, le fait que des textes sont publiés parce que jugés « théoriquement ou méthodologiquement corrects » laisse présumer qu'une revue peut refuser parfois de bons textes qui ne sont pas « corrects ».

Et puis rien ne garantit que certains chercheurs ne soient pas amenés à tricher, à faire de la fraude scientifique pour se faire publier rapidement en sacrifiant toute objectivité et en se livrant à la manipulation ou à l'invention des données. Le psychologue Cyril Burt fut l'un de ces tricheurs qui vécut dans la gloire grâce à ses faux « travaux » sur l'hérédité de l'intelligence à partir d'étude de jumeaux identiques élevés dans différentes familles. Il avait inventé de toutes pièces les données. En fait, seules les 15 premières paires de jumeaux existaient réellement sur les 53 paires prétendument étudiées.

Bref, le tout n'est pas qu'un texte d'article soit publiable ou publié. Mais progressons plutôt dans la réflexion sur l'article et sa production scientifique.

Les écarts constatés dans le processus de la production et de présentation des articles, d'une discipline à l'autre, des Lettres et Arts, des Sciences humaines et sociales, contribuent à créer le besoin d'un recours à un modèle.

G. Malglaive (1990 : 186) écrit : « Construire un modèle, c'est donc symboliser les objets et mettre en œuvre sur ces symboles des règles de construction ». Le modèle est une représentation d'une réalité sur laquelle on se propose d'agir. Il permet de concevoir et communiquer à propos de la réalité représentée, et d'anticiper, d'orienter et d'évaluer l'action.

Une réflexion d'ordre théorique ou pratique sur l'article a besoin de s'appuyer sur un modèle explicite ou à tout le moins implicite. Un article s'en ressent.

A la suite des sciences de la nature, les sciences humaines et sociales adoptent volontiers une formalisation de conception de l'article, un modèle qui soit à la fois un modèle d'intelligibilité (théorique) et un modèle d'action (pratique). Le modèle retenu pour symboliser la structure de l'article scientifique a pour acronyme « IMRAD » (qui signifie en anglais « Introduction, Materials and methods, Results And Discussion »). Ce modèle s'accompagne d'éléments dont la prise en compte facilite la compréhension rapide. Ce sont les « clés du texte », à savoir : le titre, le nom de l'auteur, le résumé et les mots-clés.

1. Le modèle « IMRAD »

Ce modèle est construit pour répondre à quatre questions précises :

I comme Introduction. Pourquoi cette recherche ?

M comme Méthodologie (Matériel et Méthodes). Comment est-elle entreprise ou menée ?

R comme Résultats. Qu'a-t-on observé, trouvé ?

A comme And (et)

D comme Discussion. Que valent les résultats ? Qu'en pense l'auteur ? Quelles interprétations en fait-il ?

1.1. Introduction

• *Objet :*

Définir le sujet et orienter le lecteur. Répondre clairement à la question « pourquoi ce travail ? ». Il s'agit de justifier le sujet.

Ce n'est pas le lieu de faire une historique du sujet (quand et où et par qui le sujet a été abordé pour la première fois), ni de présenter une sorte de lexique pour définir obligatoirement chaque mot.

• *Contenu :*

– exposer la nature du problème étudié

– formuler une question cruciale s'y référant ou en découlant

– énoncer l'objectif à atteindre et/ou l'hypothèse à tester

1.2. Méthodologie

Elle porte sur des points précis que sont les questions suivantes :
Observer quoi ? Observer sur qui ? Observer comment ?

• *Répondre à la question : Observer quoi ?*

Il s'agit de recueillir des données pertinentes dont le chercheur a besoin pour tester ses hypothèses, ses conjectures théoriques. Pour illustrer cette réponse, reportons-nous à l'étude de Durkheim sur le suicide. Pour tester l'hypothèse sur les liens entre la cohésion religieuse et le taux de suicide, il a eu besoin d'une part de rechercher les données permettant de calculer les taux de suicide de plusieurs contrées différentes, sauf bien entendu, sur le plan religieux, et d'autre part les données relatives à la cohésion religieuse. Et pour estimer l'impact de la cohésion sociale sur le suicide, il a dû étudier les relations entre ces deux variables et a pris en considération des variables de contrôle.

Pour l'essentiel, le chercheur recueille les données utiles à la vérification des hypothèses. Il fait particulièrement attention aux données définies par les indicateurs des variables en présence, bien identifiés et définis.

• *Répondre à la question : « Observer sur qui ? »*

Il est difficile d'observer tous les phénomènes évoqués par une hypothèse générale. Il faut donc recourir à une technique d'échantillonnage, qui détermine qui sera observé lors des tests empiriques, surtout quand il s'agit non pas de *phénomènes singuliers* (par exemple le recrutement d'une école, les réseaux de communication au sein d'un service administratif) mais de *processus sociaux de caractère* plus ou moins universel. Par exemple, Durkheim a dû choisir de façon raisonnée les pays sur lesquels l'analyse a porté.

Il peut s'agir bien entendu d'êtres humains ou d'objets : sujets d'enquêtes (ou « enquêtés »), objets d'observation scientifique (matériel végétal, animal, humain, etc.) ; il peut s'agir de corpus de proverbes, de contes, d'œuvres littéraires, d'œuvres d'art, de textes philosophiques ou théologiques, de documents audio-visuels, etc.

L'article laisse voir sur la base de quels critères les sujets sont choisis et présente ces sujets par leurs caractéristiques propres ; de même les objets ou les documents retenus.

• *Répondre à la question : « Observer comment ? »*

Choisir un mode d'investigation, c'est décider comment observer la réalité étudiée pour recueillir les informations. Il existe plusieurs instruments d'observation de la réalité ou de collecte des informations en sciences humaines et sociales (l'observation directe, le questionnaire, l'entretien, l'étude de documents, l'étude de cas, etc.), comme il y a des modalités d'étudier de façon systématique et cohérente des textes littéraires, philosophiques, théologiques, etc. S'il y a lieu, les moyens de mesure et les techniques d'évaluation sont à présenter.

1.3. Résultats

Toutes les informations recueillies ne sont pas des données utiles à présenter à tout prix parce qu'on les a collectées.

Le point « Résultats » ne contient que des faits et rien que des faits. Sans les interpréter, le chercheur expose les résultats de ses observations. Ces faits s'expriment en données chiffrées (lorsqu'on a utilisé des instruments qui ont fourni des données chiffrées et conduit à la construction de tableaux, de graphiques et autres figures) ou en données non chiffrées, qualitatives (lorsqu'on a récolté des données qualitatives, par exemple par l'entretien, par le récit de vie).

Le plan peut dépendre d'une logique que suggère le type de travail. L'exposé des faits peut se faire selon un ordre des instruments utilisés ou selon l'ordre chronologique de l'observation des faits ou selon toute autre logique qui organise et structure intelligemment les données disponibles.

Ce point « Résultats » comprend un texte narratif avec des tableaux et des figures, surtout lorsqu'on adopte une démarche hypothético-déductive ; il en va autrement lorsqu'on est dans une démarche inductive et surtout dans une démarche déductive (le texte est l'essentiel ou presque).

Le texte narratif ne fait pas double emploi avec les illustrations. Il ne reprend pas mécaniquement les données exposées pour les répéter. Il souligne les principales tendances observées sur les tableaux et les graphiques, les principales conclusions qui en découlent. Pour ce faire, il commence par décrire les distributions sans répétition pure et simple des chiffres, en usant de regroupements, de rapports simples (les trois quarts des répondants…), en attirant l'attention sur les chiffres remarquables (ou étonnants) ou sur l'allure des distributions.

Un tableau comprend des caractères d'imprimerie avec des lignes et des colonnes. En principe le titre du tableau se place au-dessus et les notes

d’explication ou légendes en dessous. Toute illustration qui n’est pas un tableau est qualifiée de figure (S. Y. Affou et G. Gourène, 2005 : 18). Les figures correspondent aux diagrammes, histogrammes, courbes, photographies, radiographies, etc. Les tableaux sont plus précis que les figures. La légende est placée en dessous de la figure et elle doit permettre de la comprendre facilement.

Habituellement, les tableaux et les figures sont numérotés selon leur ordre d’apparition dans le texte : en principe les tableaux en chiffres romains et les figures en chiffres arabes. Cette rigueur, à cause de sa rugosité, n’est pas toujours acceptée et adoptée, au point qu’on trouve régulièrement dans les ouvrages publiés des tableaux avec des chiffres arabes et des figures avec des chiffres arabes et dont la légende n’est pas placée en dessous.

Le texte narratif n’est pas véritablement distinct des tableaux ou des figures qui ne servent pas simplement à l’illustrer. Dans plusieurs disciplines enseignées (comme la géographie, l’histoire, la sociologie, l’économie…) un document, une carte peuvent bien être le point de départ de cours, de commentaires, de dissertations. C’est dire que le texte narratif est une analyse des éléments des tableaux ou des figures.

En sciences, le temps des verbes dans le point « Résultats » est en général au passé (pour exposer des informations déjà récoltées). Le chercheur ne parle pas au futur, il ne se projette pas et n’est pas en train d’évaluer, de comparer, il l’a déjà fait et expose les résultats de son action passée. En lettres et arts, en philosophie, en théologie, dans les disciplines de réflexion, d’argumentation, d’analyse, de forme d’essai le présent prime.

Ce point d’analyse des résultats ne contient pas en principe des références ; ce sont seulement des résultats obtenus qui sont analysés, pas encore interprétés à la lumière d’autres résultats publiés ou de théories existantes.

1.4. Discussion

Le point « Discussion » démontre si l’auteur de l’article a répondu à la question précise : « Que valent les résultats obtenus ? »

Pour ce faire, il a trois préoccupations :

– ai-je répondu à la question posée dans l’introduction ? Les résultats obtenus confirment-ils ou non les hypothèses formulées ?
– les résultats obtenus vont-ils dans le sens des résultats d’autres chercheurs ?
– quelles sont les implications de ces résultats ?

Dans la « Discussion », l'auteur se focalise sur le problème de recherche et apporte une réponse claire. Il considère les différents résultats espérés dans les hypothèses et les compare aux résultats observés dans les faits. Il s'efforce d'expliquer les résultats inattendus ou divergents. Il interprète l'écart entre ses résultats et ceux d'autres chercheurs.

Un point non négligeable a trait à l'implication des résultats. Suggèrent-ils un changement au niveau d'un phénomène, d'un domaine, d'une activité, la nécessité de mise au point de nouvelles techniques pour des applications concrètes, directes, l'élaboration d'une nouvelle stratégie de communication ?

Dans la « Discussion », l'auteur de l'article peut faire des références puisqu'il convoque à nouveau des auteurs de travaux et de théories pour la discussion justement.

NB : La discussion n'exclut pas que le travail s'achève par une conclusion. Il présente aussi des références bibliographiques.

2. Les « clefs du texte »

Les « clefs du texte » permettent d'y entrer aisément, de le comprendre et de l'identifier. Ce sont : le nom de l'auteur, le titre, le résumé et les mots clés.

2.1. Le nom de l'auteur

Il peut s'agir d'un ou de plusieurs auteurs. L'ordre d'apparition des noms des auteurs souligne *de facto* que la première personne nommée est celle qui a la contribution la plus importante. Le nom se place en dessous du titre sur la droite plutôt.

2.2. Le titre

Il est par principe explicite et correspond au contenu, au résultat principal de la recherche. Il ne doit pas être trompeur, affirmer par exemple l'effet d'un produit, d'une action, alors que la recherche aura prouvé ou montré son inefficacité. A l'instar de l'enseigne d'un magasin, le titre doit être attractif, attirer l'attention tout en étant informatif, significatif et précis. Sa longueur n'excède pas 10 à 15 mots ou 100 caractères. Il n'a pas à être encombré par des expressions aussi inutiles que peu claires comme « problématique », « considération générale sur… » ; ni être engorgé par des formules qui le terminent comme « mythe et réalité », « bilan et perspective ». En principe, un titre sous la forme interrogative est à déconseiller. Le lecteur en effet n'a pas à chercher à deviner les intentions de l'auteur de l'article.

2.3. Le résumé

Le résumé se place au début du texte, après le titre. Plutôt bref, de quelques lignes, si possible moins d'un quart de page, il doit :

– rappeler le problème posé à l'origine du travail
– exposer la méthodologie suivie
– indiquer les résultats les plus significatifs obtenus
– conclure par rapport à l'hypothèse formulée

2.4. Les mots clefs

Le nombre : environ de 5 à 6 mots des plus significatifs de l'objet et du problème d'étude. On prévoit un mot pour la localisation géographique (pays, zone). Les mots clefs, se positionnent après le résumé de l'article.

3. Les exigences relatives au style

Un travail de recherche se préoccupe de sa lisibilité. Le texte doit être d'une lecture aisée, facile à comprendre, combinant bien le fond et la forme. Le style ne peut se permettre d'être familier, ni grandiloquent, ni précieux, ni se couvrir de platitude ; il doit être soutenu et donner l'impression de rechercher l'objectivité scientifique. Les phrases n'ont pas à s'encombrer de multiples qui, que, quoi, pour devenir alambiquées. Le texte évite des contenus vagues ou exprimant le doute avec des verbes comme tenter, essayer, apprécier, imaginer, etc. du genre : « La présente étude tente d'apprécier l'impact du style sms sur la rédaction des mémoires ».

POST-SCRIPTUM : EN PEU DE MOTS

Le souci d'aider à organiser et structurer l'article scientifique a conduit à l'élaboration d'un modèle qui a donné existence à l'acronyme IMRAD. Ce modèle s'impose-t-il à toutes les disciplines académiques ? Est-il applicable dans toutes les facultés ou UFR ?

D'abord, une difficulté énorme presque infranchissable : des habitudes ancrées, tenaces, presque intangibles, dans des facultés et des disciplines. Par exemple, des enseignants et des chercheurs s'offusquent qu'on puisse parler d'hypothèse dans leur spécialité ou sont choqués par l'idée même qu'on puisse envisager de faire un développement en termes d'analyse des résultats et de discussion des résultats. Ensuite, le refus de l'uniformisation, de se voir imposer des plans standardisés, stéréotypés de rédaction de recherche qui tuent la

créativité. Mais, la guerre des modèles explicites ou implicites ne devrait pas avoir lieu. Il se pourrait en effet que l'expérience et les résultats de travaux de chercheurs avisés et hardis qui s'inspirent de l'esprit du modèle IMRAD dissipent les peurs et les malentendus et révèlent que les gains au plan heuristique valent bien la peine de l'entreprise. Dans tous les cas, quel problème majeur y a-t-il dès lors qu'un travail scientifique, une thèse, un article, s'oblige à formuler un problème, des questionnements, à prévoir la méthodologie pour collecter les informations, les modalités de traitement des données recueillies dans un développement cohérent, finit par conclure clairement par rapport à la solution apportée au problème et présente des références bibliographiques plutôt récentes ? On doit retrouver ces ingrédients dans une « sauce » de travail universitaire, même si la manière de « préparer et d'apprêter les plats » peut être différente. Il est insoutenable qu'une recherche n'ait pas de caractère systématique, ne repose pas sur une théorie et ne se présente pas organisée, structurée.

Lectures recommandées

AFFOU Y.S., Gourène G., 2005, *Guide pratique de la rédaction scientifique*, Abidjan, EDUCI

LENOBLE-PINSON M., 1996,*La rédaction scientifique. Conception et rédaction, présentation signalétique*, Bruxelles, De Boeck.

Bibliographie

1. Paradigmes, méthodes et instruments de recherche

ARBORIO Anne Marie, FOURNIER Pierre, 2005, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Armand Colin

ANGERS Maurice, 1996 (1992), *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

BALIMA Théophile et DUCHENNE Véronique, 2005, *Méthodologie de la recherche en Sciences de l'information et de la communication*, Ouagadougou, Edit. Sankofa / Edit. Sidwaya.

BARIBER René, 1986, *La recherche action*, Paris, Anthropos

BARDIN Laurence, 2001 (1977), *L'analyse du contenu*, Paris, PUF.

BARIBEAU Colette, 2009, « L'analyse qualitative des données », *Recherche qualitative*, vol.28, n°1, p. 133-148.

BEAUD Jean Pierre, « L'échantillonnage », Benoît Gauthier, dir, 1993, *Recherche sociale. De la problématique* à *la collecte des données*, 2e édition, revue et augmentée, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-225.

BEAUD Stéphane, WEBER Florence, 1998, *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte

BECKER Howard, 2002, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales ?*, Paris, La Découverte

BERTAUX Daniel, 2012, *Le récit de vie*, 4e édition, Paris, Armand Colin.

BERTAUX Daniel, 1997, *Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*, Paris, Nathan.

BERTAUX Daniel, 1980, « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol LXIX, p. 197-225

BERTHELOT Jean Michel, 1998, *L'intelligence du social. Le pluralisme explicatif en sociologie*, Paris, PUF

BERTHELOT Jean Michel, 1990, *L'intelligence du social*, Paris, PUF

BERTHIER Nicole, 2014, *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*, 4e édition, Paris, Armand Colin.

BERTHIER Nicole, 1998, *Les techniques d'enquête. Méthode et exercices corrigés*, Paris, Armand. Colin.

BLAIS André, « La mesure », Benoît Gauthier, dir., 1993, *Recherche sociale. De la problématique* à *la collecte des données*, 2e édition, revue et augmentée, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 175-194.

BLAIS André, « Le sondage », Benoît Gauthier, dir., 1993, *Recherche sociale. De la problématique* à *la collecte des données*, 2e édition, revue et augmentée, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 361-398.

BLANCHET Alain, 1991, *Dire et faire dire : l'entretien*, Paris, Armand Colin.

BLANCHET Alain *etal.*, 1985, *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod.

BLANCHET Alain, GOTMAN Anne, 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Armand Colin.

BONNNEVILLE Luc, GROSJEAN Sylvie et LAGACE Martine, 2007, *Introduction aux méthodes de recherche en communication*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

BOUDON Raymond, 1973, *Les méthodes en sociologie*, Paris, P.U.F.

BOUDON Raymond, CHAZEL François, LAZARSFELD Paul, *1970, L'analyse des processus sociaux*, Paris, La Haye, Mouton.

BOURDIEU Pierre, 1980, *Questions de sociologie*, Paris, Ed. de Minuit.

BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON J.C. et PASSERON, J.C, 1968, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton

CHEVRIER Jacques, « La spécification de la problématique », Benoît GAUTHIER, dir., 1993, *Recherche sociale. De la problématique* à *la collecte des données*, 2e édition, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-78.

CIBOIS Philippe, 1984, *L'analyse des données en sociologie*, Paris, P.U.F.

COENEN-HUTHER Jacques R., 1995, Observation participante et théorie sociologique, Paris, L'Harmattan.

COMBESSIE Jean Claude, 1999, *La méthode en sociologie*, 2e édition, Paris, La Découverte.

COPANS JEAN, 2012, *L'enquête ethnologique de terrain*, Paris, A. Colin.

COUSIN Olivier et RUI Sandrine, 2010, *L'intervention sociologique. Histoire(s) et actualités d'une méthode*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.

DE BONVILLE Jean, 2006, *L'analyse de contenu des médias, de la problématique au traitement statistique*, Bruxelles, De Boeck.

DE KËTÈLE Jean-Marie, 1983, *Méthodologie de l'observation*, Louvain La Neuve, Laboratoire de Pédagogie Expérimentale, Université Catholique de Louvain.

DE LAGARDE Jean, 1983, *Initiation à l'analyse des données*, Paris, Dunod, Bordas.

DE LANDSCHEERE Gaston, 1970, *Introduction à la recherche en éducation*, Paris, Armand Colin/Bourrelier.

DEMOUCHE Nicole et OLIVIER Guy, 1993, « L'enquête orale, l'histoire de vie : une approche phénoménologique de la recherche », *Revue de recherche en éducation*, n° 24 p. 195-211.

DEPELTEAU François, 2011 (2005), *La démarche d'une recherche en sciences humaines. De la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles, De Boeck.

DE PRACONTAL Michel, 2005, *L'imposture scientifique en dix leçons*, Paris, Seuil.

DE PRACONTAL Michel, 1986, *L'imposture scientifique en dix leçons*, Paris, La Découverte.

DESHAIES Bruno, 1992, *Méthodologie de la recherche en sciences humaines*, Laval, Beauchemin.

DESLAURIERS Jean Pierre, 1991, *Recherche qualitative. Guide pratique*, Montréal, McGraw-Hill éditeur

DE SINGLY François, 2012, *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, 3e édition, Paris, Armand Colin.

DE SINGLY François, 1992, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*,

Paris, Nathan.

DIONNE Bernard, 1993, *Pour réussir : Guide méthodologique pour les études et la recherche*, Laval, Editions Etudes vivantes.

DOGAN Mattei, PELASSY Dominique, 1990, *How to Compare Nations : Strategies in Comparative Politics*, 2e édition, Chatham, Chatham House.

DOMINICE Pierre, 1990, *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris, L'Harmattan.

FERREOL Gilles et DEUBEL Philippe, 1993, *Méthodologie des sciences sociales* Paris, Armand Colin.

FEYERABEND Paul, 1979, *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie*

anarchique de la connaissance, Paris, Editions du Seuil.

FORTIN Marie-Fabienne, 1996, *Le processus de la recherche, de la conception* à *la réalisation*, Ville Mont-Royal (Québec), Décarie Éditeur.

FRANK Robert, 1994, dir.,*Faut-il rechercher aux causes une raison ? L'explication causale dans les sciences humaines*, Paris, J. Vrin.

GAGNON Yves Chantal, 2005, *L'étude de cas comme méthode de recherche : guide de réalisation*, Sainte-Foy Québec, Presses de l'Université du Québec

GARFINKEL Harold, 1986, *Ethnomethodological studies of work*, London, Routledge &Kegan Paul

GAUTHIER Benoît, dir, 1997, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 3e édition revue et augmentée, Québec, Presses de l'Université du Québec

GAUTHIER Benoît, dir., 1993, *Recherche sociale. De la problématique* à *la collecte des données*, 2e édition, revue et augmentée Québec, Presses de l'Université du Québec.

GAUTHIER Benoît, « La structure de la preuve », Benoît GAUTHIER, dir., 1993, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 2e édition, revue et augmentée, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 142-174.

GAUTHIER Benoît, 1984, *Recherche sociale*, Québec, Presses de l'Université du Québec

GERARD Laëtitia, 2009, *L'accompagnement en contexte de formation universitaire. Etude de la Direction de mémoire comme facteur de réussite en master*, thèse de doctorat, université Nancy 2.

GHIGLIONE Rodolphe et MATALON Benjamin, 1978, *Les enquêtes sociologiques. Théories pratiques*, Paris, Armand Colin

GHIGLIONE Rodolphe, BEAUVOIS J.L., TROGNON A., 1980, *Manuel d'analyse de contenu*, Paris, Armand Colin

GINGRAS François-Pierre, 1993, « La théorie et le sens de la recherche », Benoît GAUTHIER, dir., 1993, *Recherche sociale. De la problématique* à *la collecte des données*, 3e édition, revue et augmentée, Québec, Presses de l'Université du Québec.

GIROUX Sylvain, TREMBLAY Ginette, 2009, *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*, 3e édition, Québec, Editions du Renouveau pédagogique Inc.

GLASER Barney. G., 1978, *Advances in the methodology of grounded theory :*

Theoretical sensitivity, Mill Valley, The Sociology Press.

GOYETTE Gabriel, VILLENEUVE Jean et NEZET-SEGUIN Claudine, 1984, *Recherche-Action et perfectionnement des enseignants : bilan d'une expérience*, Québec, PUQ.

GRAWITZ Madeleine, 1996, *Méthodes des Sciences sociales*, 10e édition, Paris, Dalloz.

GUIDÈRE Mathieu, 2003, *Méthodologie de la recherche en Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales*, 2e édition, Paris, Ellipses Edition Marketing.

HUBERMAN Michael et MILES Matthew, 1991, *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, Edition du renouveau pédagogique.

JAULIN Robert, 1983, *Le cœur des choses. Ethnologie d'une relation amoureuse*, Paris, Christian Bourgeois Editeur

JOURNEL Nicolas, 1998, février, « Les enjeux de l'affaire Sokal », *Sciences Humaines*, n°80, p. 30-33.

KAUFMANN Jean-Claude, 2012, *L'entretien compréhensif*, 2e édition, Paris, Armand Colin.

KUHN S. Thomas, 1983 (1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

LADRIERE Jean, 1994, « La causalité dans les sciences de la nature et dans les sciences humaines », Robert Frank, 1994, dir.,*Faut-il rechercher aux causes une raison ? L'explication causale dans les sciences humaines*, Paris, J. Vrin.

LAMOUREUX Andrée, 1995, *Recherche et méthodologie en sciences humaines*, Laval, Editions Etudes Vivantes.

LAPERRIÈRE Anne, 1993, « L'observation directe », Benoît Gauthier dir., *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, pp. 251-272.

LEVI-STRAUSS Claude, 1958, *Anthropologie structurale*, Paris, Plon.

LOUBET DEL BAYLE Jean Louis, 1986, *Introduction aux méthodes des sciences sociales*, 2e édition augmentée, Toulouse, Privat.

MANGNENEAU Dominique, 1976, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Problèmes et perspectives*, Paris, Hachette.

MARTIN Olivier, 2012, *l'enquête et ses méthodes. L'analyse quantitative des données*, 3e édition, Armand Colin.

MASSE Pierrette et VALLEE Bernard, 1992, *Méthodes de collecte et d'analyse*

de données en communication, Québec, Presses de l'Université du Québec.

MAYER Robert et OUELLET Francine, 1991, *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*, Boucherville, Gaêtan Morin Editeur.

MIEGE Bernard, 2000, « Les apports de la recherche des sciences de l'information et de la communication », Paris, *Réseaux*, n°100, p. 547-567

MILES Matthew et HUBERMAN Michaël, 2003, *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles, De Boeck

MONIÈRE Denis, 1976, *Critique épistémologique de l'analyse systémique de David Easton* : *essai sur le rapport entre théorie et idéologie*, Ottawa, Édition de l'Université d'Ottawa

MOIRAND Sophie, 2007, *Les discours de la presse quotidienne, observer, analyser, comprendre*, Paris, PUF.

MORIN André, 1981, *La recherche-action en éducation. De la pratique à la théorie*, Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal.

MORSE Janice M., ed. 1991, *Qualitative nursing research. A contemporary dialogue*, Revised edition, Newbury Park, Sage Publications.

MUCCHIELLI Alex, 2002, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

MUCCHIELLI Roger, 1998, *L'analyse de contenu des documents et des communications*, 8e édition, Paris, ESF.

MUCCHIELLI Roger, 1972, *La méthode des cas*, Paris, Entreprise Moderne d'Édition, Librairies techniques

N'DA Paul, 2006, *Méthodologie de la recherche. De la problématique à la discussion des résultats. Comment réaliser un mémoire, une thèse d'un bout à l'autre*, 3e édition, revue et complétée, Abidjan, EDUCI.

OLIVESI Stéphane, dir., 2007, *Initiation à la recherche en SIC*, Grenoble, PUG.

POISSON Yves, 1991, *La recherche qualitative en éducation*, Québec, P.U.Q.

POPPER Karl, 1985, *Conjectures et réfutations. La croissance du savoir scientifique*, Paris, Edition Payot

POPPER Karl, 1973, *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Editions Payot.

QUIVY Raymond et Van CAMPENHOUDT Luc, 2006, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3ème édition, entièrement revue et augmentée, Paris, Dunod.

QUIVY Raymond et Van CAMPENHOUDT Luc, 1988, *Manuel de recherche en*

sciences sociales, Paris, Dunod.

ROSENTHAL Claude, 2001, *Introduction aux méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Dunod.

SKOCPOL Theda, 1979, *States and Social Revolutions : A comparative Analysis of France, Russia and China*, Cambridge, Cambridge University Press.

SOKAL Alan, BRICMONT Jean, 1997, *Impostures intellectuelles*, Paris, Odile Jacob

SMIDA Ali., 2004, « Les matrices d'impacts croisés, outils pour les stratégies d'acteurs : prolongements méthodologiques et application », *Revue des Sciences de Gestion*, n° 42, p. 91-117

STAUNE Jean, 2007, *Notre existence a-t-elle un sens ? Une enquête scientifique et philosophique*, Paris, Presses de la Renaissance.

TASHAKKORI Abbas et TEDDLIE Charles, 1998, *Mixed methodology : combining qualitative and quantitative approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications

THIETARD Raymond Alain, 2003, *Méthodes de recherche en Management*, 2ème édition, Paris, Dunod

TOURE M. Mounir, 2007, *Introduction à la méthodologie de la recherche. Guide pratique pour étudiants et professionnels des services sociaux et scientifiques*, Paris, L'Harmattan.

TREMBLAY Marc-Adélard, 1968, *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*, Montréal, McGraw-Hill Editeurs.

TREMBLAY Robert, 1989, *Savoir-faire. Précis de méthodologie pratique pour le collège et l'université*, Montréal, McGraw-Hill Editeurs.

TOURAINE Alain, 2013, *La fin des sociétés*, Paris, Seuil

TOURAINE Alain, 2007, *Penser autrement*, Paris, Fayard

TOURAINE Alain., 1978, *La voix et le regard*, Paris, Seuil.

TOURAINE Alain, 1973, *Production de la société*, Paris, Seuil.

TOURAINE Alain, 1965, *Sociologie de l'action*, Paris, Seuil

VAN CAMPENHOUDT Luc et QUIVY Raymond, 2011, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 4e édition, entièrement revue et augmentée, Paris, Dunod.

WINKIN Yves, 2001, *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*, Paris, Seuil.

YANOUCHKA Opel I., 1976, *L'analyse des manuels scolaires : Élaboration d'une grille descriptive*, Neuchatel, IROF.

YIN K. Robert, 1989, *Case Study Research : Design and Methods*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.

2. L'art du mémoire et de la thèse

ASSA Ayémou, BAKAYOKO Ly Ramata, KATTIE A. Louka, 2003, *Projet de recherche. De la conception au montage et au financement. Que faire ?, Abidjan, EDUCI*

BAHIA Kamilia, 2011, *Le processus de réalisation d'un mémoire ou d'une thèse en Marketing. Réponses aux questions fréquemment posées*, Paris, L'Harmattan.

BAUMANN Pierre, 2011, « Memo abrégé relatif à la rédaction d'un mémoire de recherche de type Master 1 », www.pierrebaumann.com/docotheque/ENT/baumann_memo_red_mem_m1a consulté le 12 décembre 2012

BEAUD Michel, GRAVIER Magali, TOLEDO Alain, 2006, *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire, à l'ère du Net*, Paris, La Découverte

BEAUD Michel, 1999, *L'art de la thèse, Comment préparer et rédiger une thèse de doctorat, un mémoire de DEA ou de maîtrise ou tout autre travail universitaire*, édition mise à jour en juin 1999, Paris, Éditions La Découverte.

BEAUD Michel, 1986, *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger une thèse, un mémoire ou tout autre travail universitaire*, Paris, La Découverte

BECKER Howard, 2004, *Ecrire les sciences sociales. Commencer et terminer son article, sa thèse ou son livre*, Paris, Economica, Méthode des Sciences Sociales.

BERE Zacharie, 2006, 2011, *Techniques et stratégies d'un travail scientifique. Etude, Mémoire, Thèse et autres recherches*, Abidjan, Edition UCAO.

BERETTI Nicolas, 2012, *Le mémoire de master, vite fait, bien fait*, Paris, Editions du Palio.

BOUTHAT Chantal, 1993, *Guide de présentation des mémoires et thèses*, Montréal, Université de Québec à Montréal.

BOUTILLIER Sophie, GOGUEL D'ALLONDANS Alban, LABERE Nelly, UZUNDIS Dimitri, 2014, *Méthodologie de la thèse et du mémoire*, Paris, Studyrama

CAMUS Bruno, 1995, *Réussir* sa *soutenance de rapports, mémoires et travaux*,

Paris, Les éditions d'organisation

COLLEGE MONTMORENCY, « Le travail de recherche. Dix étapes pour mener à bien un travail de recherche » http://www.cmontmorency.qc.ca/biblio/recherche.html, Consulté le 21/01/2005

CONSTANT Anne-Sophie, LEVY Aldo, *Réussir mémoires et thèses*, 4e édition, Paris, Gualino Editeur

CONSTANDRIOPOULOS André Pierre, CHAMPAGNE François *et al.1990*, *Savoir préparer une recherche, la définir, la structurer, la financer*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

DANET Henriette et ELENGABEKA Elvis, 2013, *Secrets de la réussite.*

Guide des mémoires et des thèses en Licence, Master et Doctorat, Yaoundé, PUCAC.

D'ASTOUS Alain, 2000, *Le projet de recherche en marketing*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill

DEMERS Marthe, 1993, *Le projet de recherche au PhD*, Pierrefond, Québec, Editions Hélios

DÉPARTEMENT DE SCIENCE POLITIQUE, 1985, *Guide pour la présentation des travaux de recherche*, Québec, Laboratoire d'études politiques et administratives de l'Université Laval.

DORZELAER Jacques, 1984, *Méthodologie pour réaliser un travail de fin d'étude*, Bruxelles, Édition du CRID.

DREYFUS Simone, 1984, *Thèses de doctorat et mémoires*, 2e édition, Paris, Cujas.

FONDANÈCHE Daniel, 2009, *Rédiger un mémoire de master ou professionnel*, 3e édition, Paris, Librairie Vuibert.

FRAGNIÈRE Jean Pierre, 2001, *Comment réussir un mémoire*, 3e édition, Paris, Dunod.

GIORDANO Yvonne, 2003, dir, *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Colombelles (France), Editions EMS.

HERZLICH Claudine, 2002, *Réussir sathèse en sciences sociales*, Paris, Nathan

JUCQUOIS Guy, 1992, *Rédiger, présenter, composer. L'art du rapport et du mémoire*, Bruxelles, De Boeck.

LABÈRE Nelly, 2001, *Savoir problématiser : comprendre et analyser un sujet*, Paris, Studyrama.

LAVILLE Camille, LEVENEUR Laurence, ROUGER Aude, 2008, *Construire*

son parcours de thèse. Manuel réflexif et pratique, Paris, L'Harmattan.

LETOURNEAU Jocelyn, 1989, *Le coffre à outil du chercheur débutant Guide d'initiation au travail intellectuel*, Toronto, Oxford University Press.

MACE Gordon et PETRY François, 2011, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*, 2e édition, Bruxelles, De Boeck.

MACE Gordon, 1988, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche en sciences sociales*, Québec, Les presses de l'Université Laval.

MALIKA Michel, 2008, *Les mémoires de master*, Paris, Dunod

MICHELJean-Luc, 1999, *Le mémoire de recherche en information et communication*, Paris, Ellipses

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2007, *Guide pour la rédaction et la présentation des thèses àl'usage des doctorants*, http://www.sup.adc.education.fr/bil/Acti/These/guidoct.,rtf.

N'DA Pierre, 2007, *Méthodologie et guide pratique du mémoire de recherche et de la thèse de doctorat en Lettres, Art, Sciences humaines et sociales : Informations, normes et recommandations universitaires, techniques et pratiques actuelles*, Paris, L'Harmattan.

N'ZETE Paul, 2008, *Conseils pour rédiger et présenter un mémoire ou une thèse*, Paris, L'Harmattan.

OLIVIER Lawrence, BEDARD Guy, FERRON Julie, 2005, *Elaboration d'une problématique de la recherche. Sources, outils et méthode*, Paris, L'Harmattan.

PENOT Jean, 1989, *Le guide de la thèse*, Paris, Erasme.

PLOT Bernadette, 1989, *Ecrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*, Paris, Champion

ROUVEYRAN Jean Claude, 2001, *Le guide de la thèse. Le guide du mémoire. Du projet* à *la soutenance. Règles et traditions universitaires, techniques d'aujourd'hui, traitement de texte, CD-Rom, Internet*, 2e édition., Paris, Maisonneuve et Larose.

ROUVEYRAN Jean Claude, 1989, *Mémoires et thèses, L'art et les méthodes*, Paris, Maisonneuve et Larose.

YEO Lacina, 2012, *Guide pratique de rédaction et de présentation d'un travail de recherche*, Paris, L'Harmattan.

3. Le mémoire professionnel

ALIN Christian, 1995, « La quête de l'identité professionnelle : un objectif-

obstacle à l'émergence de l'objet d'étude d'un mémoire professionnel ». Colloque de Lille, *Le mémoire professionnel dans la formation des enseignants, 5 et 6 avril.*

BISAULT Joël et LAVARDE André, 1995, *Le mémoire en IUFM, théorie et pratique*, CDDP de l'Oise, Beauvais.

CHATILLON Jean-Albert, 1997, « Quel Mémoire pour quelle professionnalisation ? » *Expressions*, Publication de l'IUFM de la Réunion, n°9, p. 83-101,

CROS Françoise, dir., 1998, *Le mémoire professionnel en formation des enseignants*, L'Harmattan, Paris.

CROS Françoise, « Les processus cognitifs sollicités lors de l'élaboration du mémoire professionnel ». CROS F., dir., 1996, *Le mémoire professionnel. Un moyen pour développer des compétences professionnelles ?* Document ronéoté, IUFM de Versailles p. 79-114.

FORMAGGIO Gérard, 1992, *Les TER, travaux d'études et de recherches : guide méthodologique pour la réalisation des mémoires et des thèses professionnelles*, Talence, Ed. Micro-média.

GOMEZ Florent, 2011, *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles De Boeck.

GOMEZ Florent, 1996, « Le mémoire professionnel. Pour une approche formative ». *Recherche et Formation*, n° 23, p. 73-86.

SIMON Jean-Paul, 1997, « Le mémoire professionnel : L'union de la formation et de la recherche. *Repères, n°16.*

VAN DER MAREN Jean-Marie, BLAIS Jean-Guy, 1994, « Quelle recherche et avec quel rôle dans la formation professionnelle en éducation ? », *Recherche et formation*, n°17, p. 123-140.

4. L'article scientifique

AFFOU Y. Simplice et GOURENE Germain, 2005, *Guide pratique de la rédaction scientifique*, Abidjan, EDUCI.

BENICHOUX Roger, MICHEL Jean et PAJAUD Daniel, 1985,*Guide pratique de la communication scientifique : Comment écrire – Comment dire*, Paris, Edition Gaston Lachurié

COSETTE Pierre, 2009, *Publier dans une revue savante. Les 10 règles du chercheur convaincant*, Presses de l'Université du Québec

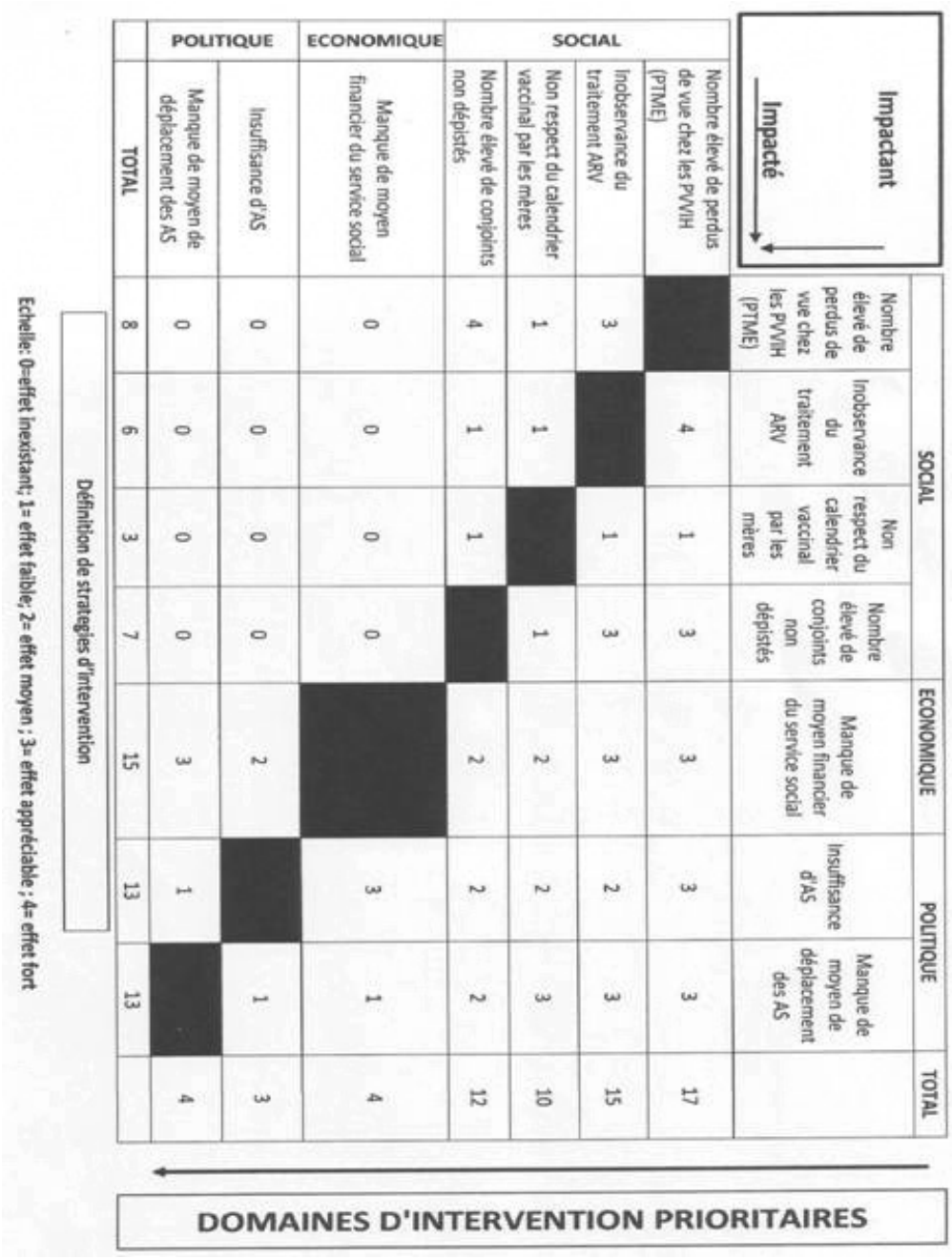
CASTAOUEC Denis, 1997, *Précis de composition d'un manuscrit de thèse, de*

mémoire, d'article scientifique, 2e édition, Paris, Université René Descartes, Laboratoire THEDEL

LENOBLE-PINSON Michel, 1996, *La recherche scientifique. Conception, rédaction, présentation signalétique*, Bruxelles, De Boeck.

Annexes

Annexe 1 : Sélection du problème prioritaire à partir de la matrice des impacts croisés



Commentaire de la matrice

Suite à l'attribution des différents scores en fonction des problèmes des uns et des autres, quatre (04) problèmes ressortent avec de grands scores ; ce sont : le nombre élevé de perdus de vue chez les PVVIH à la PTME (17), l'inobservance du traitement ARV (15), le nombre élevé de conjoints non dépistés (12) et le non-respect du calendrier vaccinal par les mères (10). Ainsi, le problème prioritaire identifié est celui du nombre élevé des perdus de vue chez les PVVIH

(PTME).

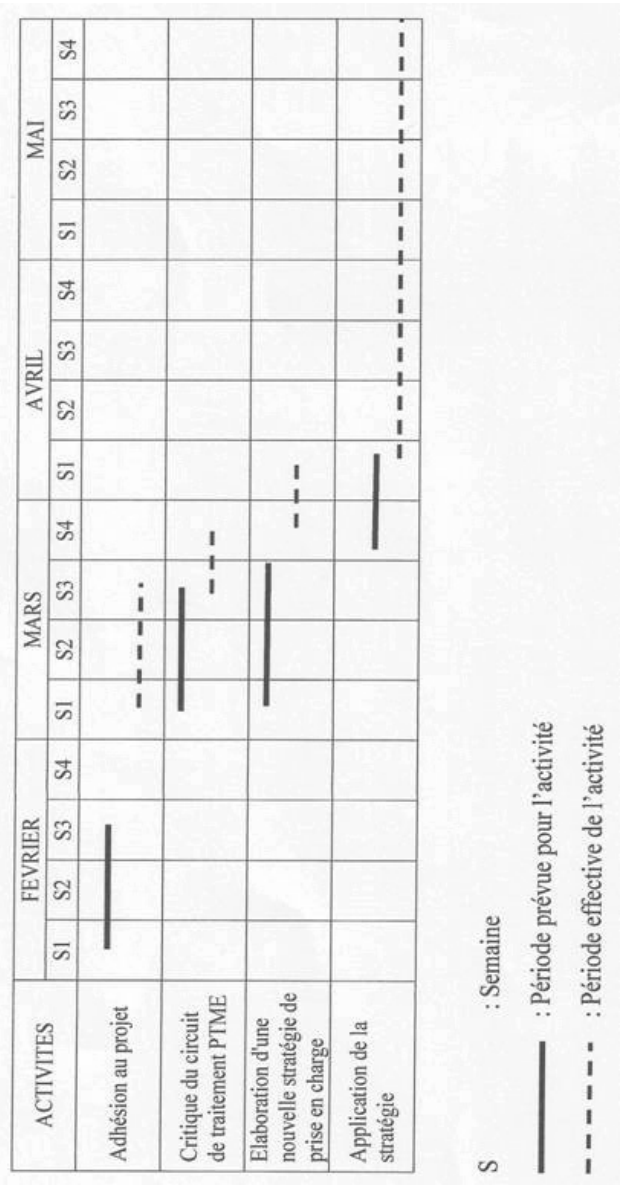
Annexe 2 : Plan d'action

Objectif général : Réduire le nombre de perdus de vue en PTME à la PMI de Daloa									
Objectifs Spécifiques	Stratégie	Activités	Moyens				Lieux	Échéanciers	Résultats attendus
			Humains		Matériel	Finances			
			Acteurs	Bénéficiaires					
OS 1 : Adhérer au projet	. CCC	.sensibilisation .entretien .démarches	. L'AS stag	. Le personnel	.Chaises .Tables Stylos .Feuilles .Téléphones	5000 francs CFA	.Hangar de la PMI	Du 3 au 17 février 2014	Le personnel adhère au projet
OS2 : Identifier les forces et les faiblesses du circuit du traitement PTME	.CCC	.Causerie . Réunion	.L'AS stag. .Les membres du groupe	.Les membres du groupe	.Chaises .Tables .Stylos .Feuilles	2500 francs CFA	.Hangar de la PMI	Du 3 au 17 février 2014	Les forces et faiblesses du circuit de traitements données
OS3 : Élaborer une nouvelle stratégie de prise en charge des PVVIH à la PTME	.Étude et recherche CCC	.Sensibilisation .Causerie .Réunion	.L'AS stag. .Les membres du groupe	.Les membres du groupe	.Chaises .Tables .Stylos .Feuilles	2500 francs CFA	.Hangar de la PMI	Du 18 au 28 février 2014	Une nouvelle stratégie de prise en charge des PVVIH en PTME élaboré
OS4 : Appliquer la stratégie	.CCC .étude et recherche	.sensibilisation .conseil .éducation	.AS stag. .Médecin chef .les membres du groupe	. Les membres du groupe .Patients PTME	.Chaises .Table .Stylos .Feuilles .Portable	10.000 francs CFA	.Hangar de la PMI .Domicile des patients PTME	Du 24 mars au 04 avril 2014	Les membres du groupe appliquent la stratégie

Commentaire du tableau

Par rapport à l'objectif général et aux objectifs spécifiques, le tableau indique les stratégies, les activités à mener avec les moyens appropriés et les lieux, les échéanciers et les résultats attendus. L'action à mener à court terme et l'action à mener à moyen terme sont identifiées.

Annexe 3 : Chronogramme des activités (Tableau de Gant)



Annexe 4 : Fiches d'activités

Fiche d'activité n°1

Date : 20 mars 2014

Titre : démarche d'adhésion d'un groupe de travail.
Lieu : préau de la vaccination des femmes enceintes et allaitantes.
Moyens matériels : chaises, tables, carnet de bord, stylos.
Durée 30 mn
Participants : 11 personnes.

Objectif spécifique	Déroulement de l'activité	Durée	Animation
Adhérer au groupe de travail	Etape 1 : - Installation - Annonce du but de la réunion	10 mn	L'ASS
	Etape 2: - Importance d'adhérer à groupe de travail - Expliquer le phénomène PDV PVVIH à la PTME - Remerciement - Fixer la date de la prochaine réunion. Organisation	20mn	

Fiche d'activité N°2

Date : 27 mars 2014
Titre : donner les forces et faiblesses du circuit du traitement PTME.
Lieu : préau de la vaccination des femmes enceintes et allaitantes.
Moyens humains : l'ASS, des membres du groupe de travail.
Moyens matériels : chaises, tables, carnet de bord, stylos.
Durée 1 h 25 mn

Objectif spécifique	Déroulement de l'activité	Durée	Animation
Relever les forces et les faiblesses du circuit du PTME	Etape 1 : - Installation - Rappel de la réunion	1h25 mns	L'ASS
	Etape 2 : - Définir les causes des PVVIH de la PTME à la PMI de Daloa - Observation sur l'ancien circuit du traitement des PVVIH de la PTME - Rappel de la date de la prochaine réunion		

Fiche d'activité N°3

Date : 03 avril 2014

Titre : élaboration d'une nouvelle stratégie de prise en charge des PVVIH de la PTME.

Lieu : préau de la vaccination des femmes enceintes et allaitantes.

Moyens humains : l'ASS, des membres du groupe de travail.

Moyens matériels : chaises, tables, carnet de bord, stylos.

Durée : 1 h 25 mn

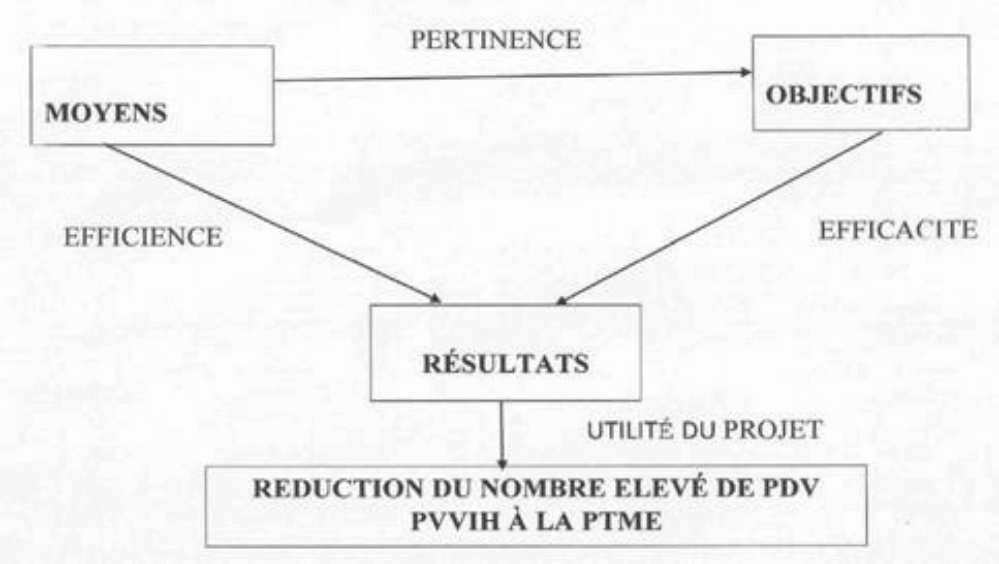
Objectif spécifique	Déroulement de l'activité	Durée	Animation
Élaboration d'une nouvelle stratégie de prise en charge des PVVIH de la PTME	- Installation - Lecture du procès-verbal de la réunion préchédente - La réorganisation du circuit des PVVIH de la PTME - Fixation d'une nouvelle date pour la réunion prochaine - remerciement	1h25mn	L'ASS

Fiche d'activité N°4

Date : 02 mai 2014
Titre : bilan à mi-parcours des activités.
Lieu : Box 1.
Moyens humains : l'ASS, des membres du groupe de travail.
Moyens matériels : chaises, tables, carnet de bord, stylos, feuilles.
Durée : 20 mn

Objectifs spécifiques	Déroulement de l'activité	Durée	Animation
Impliquer davantage le personnel soignant dans la prise en charge des PVVIH de la PTME	- Installation, salutation - Bilan à mi-parcours - Motiver les membres du groupe au travail - Remerciement	20 mn	L'ASS

Annexe 5 : Schéma de l'évaluation du projet



Annexe 6 : Plan d'action du projet de suivi

Objectif général : Réduire le nombre élevé de PDV/PVVIH à la PTME									
Objectifs Spécifiques	**Stratégies**	**Activités**	**Ressources**				**Lieux**	**Échéanciers**	**Résultats attendus**
			Humaines		**Matérielles**	**Financières**			
			Acteurs	**Bénéficiaires**					
OS 1 : Continuer la mise en application du nouveau circuit des PVVIH à la PTME	CCC	Sensibilisation	Les membres du groupe de travail	PVVIH en PTME	.Feuilles .Chaises .Tables Stylos	10.000 francs CFA	Box de la PMI	Du 30 mai au 20 juin 2014	La mise en application du nouveau circuit PVVIH en PTME continu
OS2 : Effectuer des réunions bilan mensuelles	.CCC	. Réunion	.Les membres du groupe	. PVVIH en PTME	.Feuilles .Chaises .Tables Stylos .Téléphone	20.000 francs CFA	Préau de la PMI	A partir du 03 aout 2014	Réunions bilans mensuelles effectuées

Appendice : Applications et corrigés

1. Applications

Exercice 1 : Choisir une méthode ou un instrument de recherche

1.1. Quel type d'information peut-on recueillir avec l'enquête par questionnaire ou par entretien ?

1.2. Quel instrument de recherche choisir quand on veut avoir des indications sur l'évolution dans le temps ou dans la connaissance d'un processus (par exemple l'évolution des mentalités). Expliquer son choix.

1.3. Quel instrument de recherche choisir pour chacun des projets d'étude suivants :

1.3.1. On veut connaître la représentation des étrangers véhiculée par la presse ivoirienne

1.3.2. On veut savoir si les visiteurs d'une exposition sont satisfaits, ce qu'ils pensent de l'exposition

1.3.3. On veut étudier la façon dont les élèves interviennent dans la classe en relation avec des caractéristiques personnelles des élèves.

1.3.4. On se demande s'il y a une relation entre l'origine sociale, culturelle et la fréquentation du musée.

1.3.5. On veut évaluer les effets de la publicité télévisée.

1.4. Quelle méthode vise à décrire, de façon objective, systématique et quantitative, le contenu manifeste des éléments d'une communication – par exemple ses messages – que celle-ci soit écrite, orale ou audiovisuelle. Quelle méthode utiliser ?

– L'expérimentation

– Le sondage

– L'analyse quantitative de contenu

– Aucune de ces réponses

1.5. Un chercheur veut connaître les causes des divorces. Il rencontre une trentaine de couples en difficulté. Il leur pose des questions précises liées à ses conjectures théoriques. L'analyse des données réfute son hypothèse de

recherche. A quel instrument ou méthode de recherche recourt-il en fait ?

Exercice 2 : Des hypothèses vérifiables

Parmi les hypothèses suivantes, repérer celles qu'une enquête par questionnaire menée selon un plan transversal permettrait de vérifier. Sinon transformer les hypothèses pour qu'elles deviennent opérationnelles.

2.1. Les Ivoiriens sont gentils

2.2. Il y a une montée du tribalisme dans la société actuelle.

2.3. Plus le niveau d'études est élevé, moins les citadins acceptent certaines traditions villageoises.

Exercice 3 : A propos de l'opérationnalisation

En quoi consiste le processus d'opérationnalisation d'un concept ? Donnez un exemple.

Exercice 4 : A propos de l'analyse des données

4.1. Comment mettre en évidence une relation entre deux variables d'un questionnaire d'enquête ?

4.1.1. En faisant les tris à plat des deux variables.

4.1.2. En construisant un tableau croisé.

4.1.3. En réalisant une analyse multivariée.

4.2. Vrai ou faux ?

4.2.1. L'exposé des résultats d'une recherche doit comporter des interprétations.

4.2.2. Dans l'analyse des résultats, il vaut mieux donner à la fois le tableau de chiffres et le graphique correspondant.

4.2.3. Dans l'analyse des résultats, le commentaire d'un tableau ou des données doit simplement décrire sans apprécier, sans juger.

Exercice 5 : Rédiger une position de thèse

Sur le sujet suivant : « L'inégalité de réussite à l'école ».

2. Corrigés

Corrigé de l'exercice 1 : Choisir une méthode ou un instrument de recherche

1.1. L'enquête part des renseignements fournis par les sujets. Elle recueille des

avis, des points de vue, des représentations, des attitudes. Elle ne permet pas de cerner des processus, des évolutions dans le temps.

1.2. Etude documentaire. Une enquête réalisée à une période déterminée ne peut pas donner d'indications sur l'évolution dans le temps.

1.3.1. Etude documentaire : analyse de contenu d'articles de presse.

1.3.2. Enquête sociologique (par questionnaire ou entretien) auprès des visiteurs à leur sortie.

1.3.3. Inutile de demander aux élèves de décrire la façon dont ils interviennent dans la classe en répondant à un questionnaire. L'observation directe semble beaucoup mieux adaptée pour repérer les interactions dans une classe.

1.3.4. L'enquête quantitative (par questionnaire) est adaptée à l'étude de relations entre variables.

1.3.5. Par enquête quantitative. Mais attention. Une enquête transversale n'est pas indiquée. En effet, demander à des personnes si elles pensent que la publicité a de l'effet ou si elles estiment que c'est à cause de la publicité qu'elles achètent un produit, fournit seulement la représentation qu'elles ont de l'effet de la publicité sur elles (dans la réalité, ça peut être différent).

Pour être rigoureux, du point de la démarche scientifique, il faudrait interroger si possible deux groupes (échantillons) de personnes dont l'un a subi la publicité et l'autre pas. On pourrait par exemple comparer des habitants de deux départements (ou régions) dont l'un a été soumis à cette campagne publicitaire et l'autre pas.

On pourrait encore envisager de réaliser une enquête longitudinale en faisant une comparaison dans une certaine zone avant et après la campagne publicitaire.

1.4. L'analyse quantitative de contenu. Le chercheur travaille avec des données, avec des informations qui existent déjà et sur lesquelles il n'aura aucune influence initiale. Ce n'est pas le cas pour le sondage ou l'expérimentation au cours desquels les réponses du participant peuvent parfois être biaisées par la simple prise de conscience d'être l'objet d'une étude.

1.5. Le chercheur choisira de faire un entretien à questions ouvertes puisqu'il dispose d'un cadre théorique et d'une hypothèse de recherche qui sont à l'origine de ses questions précises centrées.

Corrigé de l'exercice 2 : Des hypothèses vérifiables

2.1. On ne peut pas faire une évaluation dans l'absolu de ce qu'est « être gentil ». Cela dépend du jugement de chacun. Sous cette forme, l'hypothèse n'est pas opérationnelle. Mais on pourrait par comparaison faire l'hypothèse

suivante : « Les Ivoiriens sont en fait plus hospitaliers que les habitants des autres pays de la sous-région ».

2.2. Cette hypothèse faisant état d'une évolution dans le temps n'est pas vérifiable empiriquement par enquête transversale (qui décrit l'état d'une situation ou d'une population à un moment donné). Il faudrait disposer de plusieurs enquêtes avec les mêmes questions posées à différents moments pour étudier l'évolution. Dans une enquête transversale, les répondants, même s'ils donnent l'impression que le tribalisme augmente dans la société actuelle, ne font qu'exprimer leur sentiment. Celui-ci ne peut être considéré comme une preuve du phénomène. On pourrait faire l'hypothèse vérifiable autour de ce thème que les plus âgés sont plus tribalistes que les jeunes d'aujourd'hui.

2.3. Hypothèse vérifiable en interrogeant des populations citadines diversifiées. Il faudra bien entendu préciser le contenu des deux concepts en relation.

Corrigé de l'exercice 3 : A propos de l'opérationnalisation

En principe le chercheur doit avoir effectué le travail suivant :

– avoir élaboré une définition opérationnelle des concepts à l'étude, c'est-à-dire une définition en fonction de laquelle les caractéristiques concrètes des concepts pourront être observées et mesurées.

– avoir construit en fonction de cette définition des instruments de mesure qui lui permettront ensuite de mettre à l'épreuve son hypothèse quant au lien entre les concepts.

Exemple : le processus d'opérationnalisation du concept de violence verbale dans les médias :

Définition conceptuelle de la violence verbale dans les médias : « Ce qui se manifeste verbalement, de façon extrême avec brutalité et agressivité ».

Définition opérationnelle de la violence verbale dans les médias :

– l'attaque personnelle

– la diffamation

– l'injure

– la menace,

– etc.

Corrigé de l'exercice 4 : A propos de l'analyse des données

4.1.2. En construisant un tableau croisé.

4.2.1. Faux : On ne fait que des observations. Les interprétations sont

réservées pour la discussion.

4.2.2. Faux : C'est généralement inutile de répéter la même information sous deux formes différentes. Il faut choisir entre garder le détail des chiffres ou donner une représentation plus visuelle, surtout si l'on veut montrer la forme des distributions statistiques ou leurs variations.

4.2.3. Vrai. Le commentaire doit éviter l'appréciation et le jugement et surtout l'interprétation abusive où l'observation d'une opinion majoritaire est transformée en état de fait. Par exemple, écrire que « La guerre a ouvert les yeux aux Ivoiriens » sur la base des données suivantes : 70% de oui et 30% de non à cette question : « A votre avis, la guerre a-t-elle ouvert les yeux aux Ivoiriens ? ». Le commentaire adéquat pour ce tri à plat est le suivant : « Sept enquêtés sur dix estiment que la guerre a ouvert les yeux aux Ivoiriens ». (On évite de répéter simplement les pourcentages).

Corrigé de l'exercice 5 : Rédiger une position de thèse.

Position de thèse sur : « L'inégalité de réussite à l'école ».

Les idées couramment admises sur les causes de la réussite scolaire sont sujettes à caution. En effet, certaines explications avancent qu'un système d'enseignement sélectif profite davantage aux enfants issus des milieux favorisés qu'aux autres tandis que des travaux prétendent que plus la sélection est sévère plus elle bénéficie aux enfants issus des classes populaires. On affirme aussi que la classe sociale est peut-être le facteur le plus décisif de la réussite alors que d'autres soutiennent que les variables scolaires sont peut-être plus déterminantes.

La position de thèse soutenue ici est claire : l'école étant une institution avec une relative autonomie, ses effets ne peuvent être expliqués avant tout par des déterminants sociaux extrascolaires et par des déterminants individuels. C'est dire que la classe sociale et les variables individuels (âge, sexe) influencent peut-être moins efficacement la réussite scolaire des élèves que certaines variables relatives à l'école elle-même (organisation et fonctionnement de l'école, climat de discipline et de travail, qualité des enseignants et des élèves, hiérarchie des filières et des séries et des types d'établissement, les performances ou les résultats déjà obtenus par l'école, l'investissement dans le travail et la réussite de l'élève lui-même, etc.). Cette recherche met en avant ou en proéminence l'influence des variables proprement scolaires mais sans rejeter celle des variables sociales et individuelles.

Table des matières

Couverture
4e de couverture
Titre
Du même auteur
Copyright
Dédicace
Remerciements
Avant-propos
Introduction
Chapitre 1 – La recherche scientifique
1. Qu’est-ce que la recherche scientifique ?
2. Les grandes démarches scientifiques et le falsificationnisme
2.1. La démarche inductive
2.2. La démarche déductive
2.3. La démarche hypothético-déductive
2.4. Quelle démarche choisir ?
2.5. Pertinence et limites du falsificationnisme
3. Recherche quantitative et recherche qualitative
3.1. Approche et instruments en recherche quantitative
3.2. Approche et instruments en recherche qualitative
4. Les différents niveaux de recherche
4.1. La description
4.2. La classification
4.3. L’explication/Compréhension
5. Les différents types d’études d’après les niveaux de connaissances
5.1. Études de type exploratoire et descriptif
5.2. Les études de type descriptif et corrélationnel
5.3. Les études de type corrélationnel-explicatif
5.4. Les études de type expérimental, explicatif et prédictif
5.5. Les études de type qualificatif
6. La recherche en sciences sociales et humaines
7. Le travail universitaire du mémoire et de la thèse de doctorat, une

recherche scientifique
7.1. Le travail universitaire du mémoire et de la thèse en Licence, Master et Doctorat
7.2. Points communs et différence entre le mémoire et la thèse de doctorat
7.3. Les exigences de construction de la thèse de doctorat
QUESTIONS DE SYNTHESE
Lectures recommandées
Chapitre 2 – Le processus de la recherche
1. Phases et étapes du processus de la recherche
1.1. Phase de conception /construction
1.1.1. Choisir et formuler un problème de recherche
1.1.2 Énoncer les questions, les objectifs, la position de thèse, les hypothèses, définir les variables avec leurs indicateurs.
1.1.3. Faire la revue de la littérature
1.1.4. Élaborer un cadre de référence
1.2. Phase méthodologique
1.2.1. Choisir les paradigmes et les instruments de collecte des données
1.2.2. Définir la population et l'échantillon d'étude / ou le corpus d'étude
1.2.3. Décrire le déroulement de la collecte des données
1.2.4. Présenter le plan d'analyse des données recueillies
1.3. Phase empirique et de traitement des données
1.3.1. Collecter les données
1.3.2. Analyser les données
1.3.3. Interpréter et discuter les résultats
2. Structure des mémoires et thèses
2.1. Structure dans la forme de chapitres successifs
2.2. Structure dans la forme de parties avec des chapitres successifs
3. Projet de recherche et rapport de recherche
3.1. Le projet de recherche
3.1.1. Choix du sujet et construction de la bibliographie
3.1.2. Analyse de la situation et formulation du problème
3.1.3. Énonciation de l'hypothèse et construction du cadre opératoire
3.1.4. Population / échantillon d'étude ou corpus d'étude

3.1.5. Choix de la stratégie de vérification
3.1.6. Choix des instruments de collectes des informations
3.1.7. Choix des techniques d'analyse des données
3.1.8. Le déroulement de la recherche
3.1.9. Le financement (budget)
3.1.10. Le timing
3.2. Le rapport de recherche
3.2.1. L'introduction
3.2.2. La méthodologie
3.2.3. L'analyse des données
3.2.4. La discussion des résultats
3.2.5. La conclusion
3.2.6. Les références bibliographiques
Chapitre 3 – La phase de préparation, d'exploration et d'élaboration du sujet de recherche
1. Le sujet de recherche
2. Du sujet à l'objet et au problème de recherche
4. Le directeur de recherche.
5. La mise au point du descriptif du sujet (du projet de travail)
Chapitre 4 – La spécification de la problématique
PROLOGUE : ELUCIDATION
1. Justifications du choix du sujet
1.1. Motivation et intérêt pour le sujet
1.2. Pertinence scientifique du sujet
1.3. Pertinence sociale et enjeux du sujet
2. Le problème de recherche
2.1. Choisir un problème de recherche. Qu'est-ce qu'un problème de recherche ?
2.2. Formuler un problème de recherche
2.3. Exemples de problème de recherche
3. La question cruciale de recherche et ses éléments
3.1. La formulation des questions
3.2. Exemples de questions de recherche
4. Les objectifs de recherche
4.1. L'objectif général
4.2. Les objectifs opérationnels
4.3. Exemple d'objectifs de recherche
5. La thèse et les hypothèses
5.1. La position de thèse

5.2. Les hypothèses
5.2.1. Définition et éléments à prendre en considération
5.2.2. Différents types d'hypothèses
5.2.3. Comment se construit une hypothèse ?
5.2.4. Comment vérifier une hypothèse ?
5.2.5. Exemples et contre-exemples d'hypothèses
6. Le cadre opératoire : les variables et leurs indicateurs
6.1. Pourquoi le cadre opératoire entre l'hypothèse et la vérification empirique ? L'opérationnalisation.
6.2. La variable. Relation logique entre les variables
6.3. De la variable à l'indicateur
6.4. Les critères d'appréciation de l'indicateur
6.5. Exemple d'indicateurs
QUESTIONS DE SYNTHESE
EXEMPLES CONDENSÉS DE PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE
EXERCICE D'INTEGRATION
Chapitre 5 – La revue de la littérature
PROLOGUE : CE QUE N'EST PAS LA REVUE. CE QU'ELLE EST
1. L'état critique des connaissances sur le sujet
2. Elaboration du cadre de référence ou du champ théorique. La perspective particulière de l'étude
Chapitre 6 – Considérations d'ordre méthodologique
1. Observer quoi ?
2. Observer qui ou sur qui ?
2.1. Cas du corpus (ou support d'étude)
2.2. Le champ d'étude et la sélection des unités d'observation
2.2.1. Le milieu ou le champ d'étude
2.2.2. La population
2.2.3. L'échantillonnage
3. Observer comment ?
PROLOGUE : LA QUESTION DES PARADIGMES ET DES STRATÉGIES DE VÉRIFICATION AU NIVEAU DE LA MÉTHODOLOGIE
3.1. Les paradigmes
3.1.1. Les paradigmes à la recherche de l'essentiel
3.1.2. La recherche des contradictions
3.1.3. La recherche de la cohérence logique (les paradigmes de type déterministe)

3.1.4. La recherche du sens, de l'acteur et du sujet (les paradigmes de type actionnaliste et de type interactionniste)
3.2. Les stratégies de vérification
3.2.1. Les types de stratégies de vérification
3.2.2. Quelle stratégie de vérification choisir ? Recherche corrélative ou recherche par étude de cas ?
3.3. Les instruments d'observation et la collecte des données
3.3.1. L'observation directe
3.3.2. La recherche-action
3.3.3. Etudes des données existantes (étude documentaire)
3.3.4. L'analyse de contenu
3.3.5. L'enquête
3.3.6. Le groupe de discussion (focus group)
3.3.7. Le récit de vie (ou l'histoire de vie)
3.3.8. L'enquête de terrain (ou ethnographique)
3.3.9. La technique de complément de phrases
3.3.10. La mesure des attitudes et des opinions
4. Le déroulement de la collecte des données
5. Le plan d'analyse des données
5.1. L'analyse qualitative des données
5.2. L'analyse quantitative (ou statistique) des données
5.2.1. Les statistiques descriptives
5.2.2. Les statistiques explicatives ou inférentielles
5.3. L'analyse mixte des données
Chapitre 7 – L'analyse des données
PROLOGUE : CLASSIFICATION ET ANALYSE DES DONNÉES. LECTURE D'UN TABLEAU
1. Analyse des données en recherche quantitative
1.1. La statistique descriptive
1.1.1. Les mesures de tendances centrales et les mesures de dispersion
1.1.2. Les tableaux de distribution des données : les tris à plat (une seule variable)
1.1.3. Les représentations graphiques des données
1.2. La statistique explicative ou inférentielle
1.2.1. Comprendre les réponses par une liaison observée entre deux variables : les tris croisés
1.2.2. Contrôler les relations entre plus de deux variables : analyse multivariée

2. Analyse des données en recherche qualitative
3. Analyse mixte des données
EPILOGUE : LA STRUCTURATION DE L'ANALYSE DES DONNEES
Chapitre 8 – La discussion des résultats
1. La discussion des résultats en recherche quantitative
1.1. L'interprétation des principaux résultats
1.2. L'importance des résultats. La question de leur généralisation et de leurs limites
1.3. L'élaboration théorique sur la base des résultats
2. La discussion des résultats en recherche qualitative
2.1. Isolement et définition de concepts qui émergent des données
2.2. Généralisation et vérification des conclusions
Chapitre 9 – La conclusion et l'introduction
1. La conclusion
1.1. Rappel des grandes lignes de la démarche et des résultats
1.2. Nouveaux apports de connaissance
1.3. Propositions et recommandations pour d'autres recherches
2. L'introduction
Chapitre 10 – L'appareil d'information et de référence
1. Les citations
2. Appel de notes et notes correspondantes
3. Les références bibliographiques dans le texte
4. La bibliographie en fin d'ouvrage
4.1. Bibliographie ou références bibliographiques ?
4.2. Normes multiples de présentation des références bibliographiques. La question de la séparation des zones
4.3. Pour une présentation complète et simplifiée
4.4. Présentation selon l'ordre d'apparition ou selon l'ordre alphabétique ou par thèmes ?
5. Sommaire et table des matières
6. Le résumé de la thèse et les mots clefs
6.1. Le résumé
6.2. Les mots clefs
7. Index
8. Annexe
9. Appendice
10. Remerciements
11. Dédicace et épigraphe

11. 1. Dédicace
11.2. L’épigraphe
Chapitre 11 – La soutenance de thèse ou de mémoire
1. Le texte de soutenance
2. La soutenance
Chapitre 12 – Le mémoire professionnel
1. Le mémoire professionnel classique
1.1. Ce qu’est le mémoire professionnel
1.1.1. Le mémoire professionnel, un trait d’union entre la formation et la recherche
1.1.2. Le mémoire professionnel à l’épreuve des faits : mise en œuvre de l’analyse et de compétences réelles
1.2. Le mémoire professionnel : aspects pratiques
1.2.1. Des normes pour le produit
1.2.2. Des normes pour la démarche
1.2.3. L’évaluation du mémoire professionnel
2. Le mémoire professionnel en la forme de projet d’intervention sociale.
2.1. La problématique
2.2. L’élaboration du cadre d’analyse
2.2.1. Analyse du cadre d’intervention
2.2.2. Diagnostic du problème
2.3. La méthodologie de l’intervention
2.3.1. Présentation du projet d’intervention
2.3.2. Population et échantillon
2.3.3. Instruments pour la réalisation du projet
2.3.4. Procédure d’intervention
2.4. Présentation, analyse et interprétation des résultats
2.4.1. Présentation des résultats
2.4.2. Analyse et interprétation des résultats
2.5. Evaluation et retrait de l’Assistant(e) Social(e)
2.5.1. Evaluation
2.5.2. Retrait de l’Assistant(e) Social(e)
2.6. Projet de suivi
2.6.1. Contexte
2.6.2. Plan d’action
2.6.3. Description des actions à mener (dans l’exemple de l’étude citée)
Chapitre 13 – L’article scientifique

PROLOGUE : DE LA SCIENCE ET DE L'ARTICLE SCIENTIFIQUE
1. Le modèle « IMRAD »
1.1. Introduction
1.2. Méthodologie
1.3. Résultats
1.4. Discussion
2. Les « clefs du texte »
2.1. Le nom de l'auteur
2.2. Le titre
2.3. Le résumé
2.4. Les mots clefs
3. Les exigences relatives au style
Bibliographie
1. Paradigmes, méthodes et instruments de recherche
2. L'art du mémoire et de la thèse
3. Le mémoire professionnel
4. L'article scientifique
Annexes
Annexe 1 : Sélection du problème prioritaire à partir de la matrice des impacts croisés
Annexe 2 : Plan d'action
Annexe 3 : Chronogramme des activités (Tableau de Gant)
Annexe 4 : Fiches d'activités
Annexe 5 : Schéma de l'évaluation du projet
Annexe 6 : Plan d'action du projet de suivi
Appendice : Applications et corrigés
1. Applications
2. Corrigés
Table des matières
SOCIOLOGIE ET QUESTION DE SOCIÉTÉ AUX ÉDITIONS L'HARMATTAN
Adresse

SOCIOLOGIE ET QUESTION DE SOCIÉTÉ
AUX ÉDITIONS L'HARMATTAN

Dernières parutions

ÊTRE SOCIO-ANTHROPOLOGUE AUJOURD'HUI ?

Textes réunis et présentés par Jean-Michel Bessette

Le socio-anthropologue n'est plus aujourd'hui ce qu'il était hier car le monde social et l'homme, objets de notre observation, de notre réflexion et de notre analyse, ont changé. Pour autant il n'y a pas les sociologues d'hier, ou d'avant-hier et ceux d'aujourd'hui et de demain, mais des prédécesseurs et des successeurs à des places données dans une histoire plus générale de la discipline. Cet ouvrage s'inscrit dans la continuité de *Comment peut-on être socio-anthropologue* paru dans la même collection.

(Coll. Logiques sociales, 16.50 euros, 168 p.)

ISBN : 978-2-343-04206-0, ISBN EBOOK : 978-2-336-35721-8

HOWARD S. BECKER

Sociologue et musicien dans l'école de Chicago

Peneff Jean

Qui est finalement Howard Saul Becker ? Le grand sociologue, un pianiste jazz, le photographe ? Ce livre raconte « l'ado » de Chicago, l'étudiant précoce, le professeur aux innovations de terrain, mais aussi le conférencier au Brésil, en Suisse, aux Pays-Bas et en France, où il fut quatre fois docteur *honoris causa*, ce qui fait de lui le plus français des sociologues américains.

(Coll. Logiques sociales, 16.00 euros, 154 p.)

ISBN : 978-2-343-04028-8, ISBN EBOOK : 978-2-336-35756-0

QU'EST-CE QUI FAIT SOCIÉTÉ ?

Giraud Claude

S'interroger sur ce qui fait société sans spécifier la société objet de ce

questionnement est ici un choix délibéré. Il vise à identifier comment une société en vient à être ce qu'elle est, ce qui fait société et non pas ce qui la caractérise : qu'en est-il de la place de la violence dans la constitution de la société ? Qu'en est-il de l'ordre social et son articulation à la citoyenneté ? Qu'en est-il de la question de l'organisation de la société, de sa nécessité et du lien au politique ?

(Coll. Logiques sociales, 22.00 euros, 222 p.)

ISBN : 978-2-343-04572-6, ISBN EBOOK : 978-2-336-35956-4

REGARD SOCIOLOGIQUE EN ARCHIVE

Cultures

Barbichon Guy

Les écrits réunis ici portent sur la pluralité et la cohérence des états de culture, en leur conjugaison avec le donné social. Cette pluralité est illustrée par des analyses concrètes qui ont trait à des facettes de culture ici très différentes. Conjointement sont proposées des réflexions sur une approche sociologique de la culture : la culture rapportée à de grands partages sociaux, la rencontre entre sociologie, anthropologie et psychologie sociales, le jeu infini de la particularisation culturelle inhérente à la différenciation sociale.

(Coll. Logiques sociales, 24.50 euros, 236 p.)

ISBN : 978-2-343-01029-8, ISBN EBOOK : 978-2-336-35873-4

DE L'INÉGALITÉ DES VILLES... et de leur développement

de La Masselière Emmanuel

Les hommes, surtout les plus aisés et les plus éduqués, consomment désormais les villes comme n'importe quel bien ou service. Les villes, face à cette compétition, doivent renforcer leur attractivité pour se développer. Les facteurs de l'attractivité sont d'abord humains ; et au premier rang on trouve la confiance que la société de la ville se porte et produit. Le rôle de l'élu en est changé : à côté de la gestion des politiques publiques, il devient manager du développement urbain.

(Coll. Questions contemporaines, série Questions urbaines, 16.50 euros, 160 p.)

ISBN : 978-2-343-04142-1, ISBN EBOOK : 978-2-336-35922-9

MER ET MARINE

Enjeux stratégiques et culturels du XXI^{e} siècle

Pour un monde plus fluide, plus juste, plus durable

Montrose Siméon, Barrault Éric – Postface de Dominique de La Rochefoucauld-Montbel

Élément clé pour l'équilibre de notre climat, la mer est la première « assurance-vie » de la planète. L'épuisement des ressources des « 30% verts » et la réflexion qui se met en place autour des « 70 % bleus » sont révélateurs de l'importance de ses enjeux pour notre civilisation en crise. Mais le rayonnement de la mer reste lié aux hommes et aux femmes, aux idées et aux convictions. Ce lien se manifeste par la formation du marin d'État, l'esprit des sauveteurs en mer, la force de la poésie ou d'une expérience spirituelle de la mer.

(21.00 euros, 170 p.)

ISBN : 978-2-343-04364-7, ISBN EBOOK : 978-2-336-35872-7

PRÉFÉRENCE (LA) NATIONALE POUR LA MÉDIOCRITÉ

De Nicolas Sarkozy à François Hollande

Laulan Yves-Marie

L'auteur livre dans cet ouvrage son état des lieux de la scène politique française, déplorant la médiocrité des chefs de l'État depuis une trentaine d'années. Il analyse, à travers les sujets qui ont occupé l'actualité dernièrement, la politique économique, diplomatique et migratoire de la France. La dernière partie de l'ouvrage est consacrée aux conflits ukrainiens, avec le réveil d'une « guerre tiède » ranimée par Vladimir Poutine.

(23.00 euros, 226 p.)

ISBN : 978-2-343-04125-4, ISBN EBOOK : 978-2-336-35547-4

MILLEFEUILLE TERRITORIAL ET DÉCENTRALISATION

De la commune à la région : plaidoyer pour une réforme

Hulbert François

Les structures d'organisation du territoire français se sont empilées au fil des années et s'inscrivent dans une pyramide au sommet de laquelle se situent Paris, l'État et le Gouvernement. L'auteur plaide pour une réorganisation des collectivités locales et régionales dans un nouveau partage du pouvoir politique et économique entre Paris, l'Île-de-France et les régions, faisant du pouvoir régional la voie de sortie du centralisme. Il formule 12 propositions qui constituent les pièces d'un nouvel édifice géopolitique à construire.

(11.50 euros, 78 p.)

ISBN : 978-2-343-04553-5, ISBN EBOOK : 978-2-336-35761-4

À REBOURS : UNE AUTRE MONDIALISATION

Luttes et Identités

Zerouali Karima

Ce livre fait référence aux luttes des hommes et des femmes qui s'inscrivent contre les courants dominants de la mondialisation. Après avoir évoqué des mouvements aux racines déjà anciennes, il approche les luttes contemporaines puis la puissance originale et contestatrice des arts et de la littérature. Les espaces de conflits de notre monde deviennent alors des lieux où s'élabore une identité planétaire fondée sur la recherche de l'intérêt général.

(Coll. Discours identitaires dans la mondialisation, 26.00 euros, 264 p.)

ISBN : 978-2-343-03908-4, ISBN EBOOK : 978-2-336-35847-5

SOLIDARITÉ (LA) DES GÉNÉRATIONS, C'EST L'AVENIR !

Sous la direction de Pierre Bertaut et Michel Cotto

Face aux maux du moment – chômage, exclusion, pauvreté, difficultés de l'école, crise de la démocratie – les recettes classiques sont impuissantes. Alors il est temps que le peuple se réveille et, au premier rang, les citoyens les mieux formés, les plus expérimentés, les plus disponibles : les vingt et un millions de retraités ! Il est temps qu'ils se mêlent de l'essentiel au nom de la solidarité entre les générations.

(Coll. Réseau Tessitures, 17.50 euros, 180 p.)

ISBN : 978-2-343-04297-8, ISBN EBOOK : 978-2-336-35751-5

DU PILLAGE AU DON

Critique de l'idée de civilisation

Baratier Diane, Monod Jean

« L'origine des États se perd dans un mythe auquel on doit croire et qu'on ne doit pas discuter », écrivait Marx en 1848. En rapportant l'invention de la civilisation à la création des États il y a plus de 5000 ans avant J.-C., à Uruk, *Du pillage au don* aide à comprendre dans quel temps nous vivons.

(Coll. Questions contemporaines, 12.00 euros, 106 p.)

ISBN : 978-2-343-03869-8, ISBN EBOOK : 978-2-336-35821-5

ARCHIVES DU REGARD SOCIOLOGIQUE

Barbichon Guy

Un regard est ici porté sur les rapports entre les espaces, les humains, les

sociétés, saisis sous des angles multiples. Il s'attache spécialement au mouvement – migrations vers la ville et entre villes, transformations des espaces sociaux ruraux, variation des identités territoriales. Ce regard sociologique, d'une sociologie de l'acteur, qui se croise avec le regard de l'anthropologie doit être rapporté au mouvement, constant, des choses sociales.

(Coll. Logiques sociales, 25.00 euros, 248 p.)

ISBN : 978-2-336-30315-4, ISBN EBOOK : 978-2-336-35478-1

DOCTORAT (LE) : UN RITE DE PASSAGE

Analyse du parcours doctoral et post-doctoral

Gérard Laetitia – Avec la contribution de Stéphane Simonian ; Préface de David Le Breton L'auteure propose ici une analyse sociologique du parcours doctoral et post-doctoral en s'appuyant sur ses propres recherches, sur les recherches francophones et anglophones qui ont été menées sur le thème et en s'appuyant sur des extraits de journaux de bord de doctorants et jeunes docteurs. La problématique de l'insertion professionnelle est également abordée, notamment sous l'angle des compétences.

(Téraèdre, Coll. Anthropologie au coin de la rue, 21.00 euros, 212 p.)

ISBN : 978-2-36085-055-6, ISBN EBOOK : 978-2-336-35371-5

ENCHANTEMENT (L') DE LA SOCIÉTÉ CIVILE GLOBALE

ONG, femmes, gouvernance

Hours Bernard, Selim Monique

Depuis plusieurs décennies, les ONG se sont faites les hérauts d'une société civile aujourd'hui autant évoquée qu'imprécise. L'État est lui invité par les normes de « bonne gouvernance » à gérer la société comme une vaste entreprise, opération à laquelle la société civile est sommée de participer. Cet ouvrage interroge ainsi dans une perspective anthropologique, l'évolution des ONG et les principaux ressorts idéologiques, mais aussi chimériques et symboliques, proposés par la globalisation.

(Coll. Anthropologie Critique, 18.00 euros, 232 p.)

ISBN : 978-2-343-04026-4, ISBN EBOOK : 978-2-336-35413-2

GÉOGRAPHICITÉ

Interface de notre rapport au monde

Brun-Picard Yannick

Chacun de nous construit en fonction de ce qu'il entreprend une interface de son rapport au monde. Cette géographicité prend forme et se matérialise à l'intention des destinataires, des observateurs ou des partenaires de l'activité qu'il initie. L'objectif de cet ouvrage est d'inciter les acteurs sociétaux, institutionnels, politiques, etc. à intégrer le concept de géographicité dans leurs lectures du monde, dans leurs compréhensions des réalités de notre humanité afin de préparer au mieux notre avenir.

(Coll. Logiques sociales, 27.00 euros, 274 p.)

ISBN : 978-2-343-04048-6, ISBN EBOOK : 978-2-336-35639-6

« IL FAUT BIEN QUE JEUNESSE SE FASSE ! »
Ethnographie d'une société de jeunesse campagnarde

Dafflon Alexandre

Folklorisée ou stigmatisée, la jeunesse des mondes ruraux est l'objet de discours qui correspondent rarement au vécu des personnes concernées. Elle serait soit la garante des traditions passées et des liens intergénérationnels, soit animée par l'esprit festif, par une culture machiste et par la défense d'une identité paysanne et patriotique, plus encline à se replier sur des valeurs conservatrices qu'à témoigner de positions et d'attitudes progressistes. Face à ces idées reçues, l'auteur tente ici de comprendre qui sont ces jeunes, ce qu'ils font et les logiques qui animent leur conduite.

(Coll. Logiques sociales, 27.00 euros, 268 p.)

ISBN : 978-2-343-03515-4, ISBN EBOOK : 978-2-336-35438-5

INTRODUCTION À LA SOCIOLOGIE DU MÉCONTENTEMENT SOCIAL

Maleki Khosro

Ce livre propose de se concentrer sur la question du mécontentement social et de discuter des manières de l'analyser et de la conceptualiser. Il montre que l'analyse des mécontentements sociaux offre des pistes de réflexion pour penser la complexité des mécanismes de dynamique de la société. L'accent est mis ici sur le passage du sentiment de mécontentement à l'action collective protestataire.

(Coll. Logiques sociales, 17.50 euros, 176 p.)

ISBN : 978-2-343-02265-9, ISBN EBOOK : 978-2-336-35491-0

INVENTION (L') DU CARNAVAL AU XIX^{e} SIÈCLE

Paris, Nice, Rio de Janeiro

Ferreira Felipe – Préface de Paul Claval

Au XIX^{e} siècle naît le carnaval moderne de Rio conçu à partir des modèles du Carnaval de Paris, de nos jours presque complètement oublié, et de celui de Nice. Au-delà d'une évocation des fêtes carnavalesques dans les trois villes, le présent ouvrage en propose aussi une lecture sociale. Si la fête permet de s'amuser, elle permet aussi à chaque strate de la société de s'afficher et de se faire connaître en occupant l'espace public : une véritable bataille sociale se déroule ainsi.

(Coll. Géographie et cultures, 28.50 euros, 278 p.)

ISBN : 978-2-343-04313-5, ISBN EBOOK : 978-2-336-35682-2

VIE (LA) AVEC LES ANIMAUX QUELLE HISTOIRE !

Essai d'éco-zooformation

Schmutz-Brun Catherine, Pineau Gaston, Lani-Bayle Martine

Les différents contributeurs de ce livre se sont ouverts à l'expérience ambivalente du règne animal dans la vie humaine. En effet, de gré ou de force, les animaux font partie de notre environnement. Ils s'imposent, comme braves ou méchantes bêtes, séduisantes ou effrayantes, utiles ou nuisibles, bienfaisantes ou dérangeantes. Un nouvel et indispensable apprentissage pour l'humain s'ouvre ici.

(Coll. Histoire de vie et formation, 28.00 euros, 270 p.)

ISBN : 978-2-343-03987-9, ISBN EBOOK : 978-2-336-35506-1

L'Harmattan Italia
Via Degli Artisti 15 ; 10124 Torino

L'Harmattan Hongrie
Könyvesbolt ; Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

L'Harmattan Kinshasa
185, avenue Nyangwe
Commune de Lingwala
Kinshasa, R.D. Congo
(00243) 998697603 ou (00243) 999229662

L'Harmattan Congo
67, av. E. P. Lumumba
Bât. – Congo Pharmacie (Bib. Nat.)
BP2874 Brazzaville
harmattan.congo@yahoo.fr

L'Harmattan Guinée
Almamya Rue KA 028, en face
du restaurant Le Cèdre
OKB agency BP 3470 Conakry
(00224) 657 20 85 08 / 664 28 91 96
harmattanguinee@yahoo.fr

L'Harmattan Mali
Rue 73, Porte 536, Niamakoro,
Cité Unicef, Bamako
Tél. 00 (223) 20205724 / +(223) 76378082
poudiougopaul@yahoo.fr
pp.harmattan@gmail.com

L'Harmattan Cameroun
BP 11486
Face à la SNI, immeuble Don Bosco
Yaoundé
(00237) 99 76 61 66
harmattancam@yahoo.fr

L'Harmattan côte d'Ivoire
Résidence Karl / cité des arts
Abidjan-Cocody 03 BP 1588 Abidjan 03
(00225) 05 77 87 31
etien_nda@yahoo.fr

L'Harmattan Burkina
Penou Achille Some
Ouagadougou
(+226) 70 26 88 27

L'Harmattan Sénégal
10 VDN en face Mermoz, après le pont de Fann
BP 45034 Dakar Fann
33 825 98 58 / 33 860 9858
senharmattan@gmail.com / senlibraire@gmail.com
www.harmattansenegal.com

L'HARMATTAN BÉNIN
ISOR-BENIN
01 BP 359 COTONOU-RP
Quartier Gbèdjromèdé,
Rue Agbélenco, Lot 1247 I
Tél : 00 229 21 32 53 79
christian_dablaka123@yahoo.fr