



La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel

Nicolas PERRIN¹

HEP-Vaud, Suisse

Une démarche inductive est-elle susceptible de favoriser une formation par la recherche ? Pour répondre à cette question, nous décrivons dans un premier temps les enjeux de la problématisation. Nous proposons ensuite quelques balises pour accompagner une recherche inductive : l'utilisation d'un carnet de terrain articulant observation et réflexion, la mise en cohérence progressive de trois pôles (questionnement, objet et situation), le déplacement du regard (comparaison/contraste, imprégnation des thèmes obsessionnels, identification d'un révélateur...). De manière générale, une telle démarche permet à l'étudiant de se décentrer progressivement, de porter un regard neuf sur un terrain qui lui est familier.

Intérêts et difficultés d'une démarche inductive pour le mémoire professionnel

Dans le cadre de la Haute Ecole Pédagogique vaudoise (HEP-VD), les étudiants sont amenés à réaliser un mémoire professionnel² sur un sujet de leur choix, pour autant que ce dernier concerne un aspect de l'enseignement. Pour préparer les étudiants à la réalisation de leur mémoire professionnel, celui-ci est généralement précédé d'un cours d'introduction à la recherche présentant quelques repères méthodologiques en matière de recherche en sciences de l'éducation. Puis, un « séminaire de préparation au travail de diplôme » permet aux étudiants d'esquisser la thématique, l'objet, la question et le design de leur recherche. Parallèlement à ce séminaire, un formateur, choisi par l'étudiant, débute un accompagnement dans la réalisation du mémoire qui s'étendra sur un ou deux semestres.

Ce dispositif a vu le jour dans le cadre d'un mouvement qui veut favoriser une « formation par la recherche ». S'il ne s'agit pas de former des

1. Contact : nicolas.perrin@edu-vd.ch

2. Cet écrit se nomme en fait « travail de diplôme professionnel ». Il n'est toutefois pas intrinsèquement différent des formes que peut prendre le mémoire professionnel. Nous adopterons donc cette dernière terminologie pour ne pas en introduire inutilement une nouvelle.



chercheurs ou plus généralement des personnes capables de mener de manière indépendante une recherche, on parlerait alors de « formation à la recherche », l'ambition est malgré tout d'engager les étudiants dans une démarche de recherche accompagnée sur une thématique qui les intéresse. L'ambition est alors de favoriser des actions telles que problématiser une situation³, mobiliser des cadres d'analyse pour mieux les maîtriser, préciser les données pertinentes à récolter, interpréter des données, bref, favoriser et instrumenter un point de vue réflexif et renforcer une articulation théorie-pratique.

Dans cet article, nous souhaitons questionner si le type de démarche de recherche entreprise pourrait (dé)favoriser une formation par la recherche. Force est de constater que les démarches de recherche sont multiples en sciences de l'éducation. Nous nous demandons alors s'il est pertinent de faire une distinction entre démarche déductive et inductive et quelles seraient les incidences possibles d'une telle distinction dans la pratique d'un accompagnement de mémoire professionnel. Plus particulièrement, nous nous interrogerons si les étapes d'une recherche inductive sont susceptibles de favoriser une problématisation et une construction d'un objet pertinente pour un praticien.

Un enjeu central : construire un objet de recherche qui soit pertinent

Prenons un exemple illustrant un problème fréquemment rencontré dans le « séminaire de préparation au travail de diplôme » que nous donnons à la HEP-VD. Une étudiante, qui suit une formation complémentaire parallèlement à son activité enseignante⁴, s'intéresse aux élèves de 7^e à 9^e année « qui n'ont pas de plaisir à lire ». Son souhait est de faire l'état des pratiques de ses collègues, de les essayer dans sa classe afin de déterminer celles qui sont efficaces. Cette « recherche devrait lui permettre de récolter des outils qui soient efficaces ». Comme souvent, il n'est pas facile d'initier un mouvement conduisant à une problématisation. Par exemple, cette étudiante ne juge pas pertinent de distinguer, clarifier et articuler la motivation à lire, le plaisir des élèves, la nature de la lecture demandée... De plus, le recours à la littérature existante, de manière à préciser comment un tel problème peut être posé actuellement, apparaît comme une démarche dépourvue de sens.

3. Il faut comprendre le terme situation au sens très général car elle ne se limite pas forcément à une situation de classe où l'étudiant est impliqué. Il est possible, par exemple, de s'intéresser à un aspect du dispositif.

4. Chez les étudiants en formation initiale, cette difficulté se décline parfois différemment. Les étudiants se destinant aux degrés primaires abordent cette phase de problématisation tant à partir d'une thématique que de situations vécues durant un stage ou de leur expérience d'élève. Les étudiants porteurs d'une licence, se destinant aux degrés secondaires, partent souvent d'un problème rencontré durant leur stage, avec la volonté de trouver des solutions « globales ».



Rinck (2004, p. 94) – même si elle aborde cette question sous l'angle de la capacité à rédiger une problématique suite à un stage et non préalablement à une récolte de données – explicite bien la difficulté de cette étape dans le processus de recherche : « *La problématisation du questionnement de départ, telle qu'elle est exigée des étudiants [...], procède d'une déconstruction du caractère d'évidence et de l'immédiateté du problème posé par la question de départ, au profit d'une reconstruction de ce problème dans des schèmes d'intelligibilité, permettant d'appréhender les logiques [...] qui le sous-tendent. Autrement dit, il s'agit pour l'étudiant de passer d'une attitude projective à l'égard du problème traité, marquée par des représentations spontanées, ancrée dans l'implicite, à des représentations plus complexes et distancées, conscientisées par un effort d'explicitation.* »

Ce passage d'une représentation spontanée à un regard plus distancé doit rester pertinent pour l'étudiant sans quoi il risque de considérer le travail demandé comme purement formel, sans lien avec sa formation d'enseignant. Cet enjeu de la problématisation⁵ ainsi que l'effet attendu de l'ensemble de la démarche de recherche peuvent être mis en regard, selon nous, du caractère inductif ou déductif⁶ du processus de recherche adopté⁷.

Certes, l'un des premiers enjeux d'une démarche de recherche est sa cohérence. Van der Maren (1996) souligne l'importance d'adopter des dispositifs de recherche adaptés aux spécificités du champ de l'éducation et aux objets étudiés. Bourdieu et Wacquant (1992) critiquent même la volonté de distinguer des typologies de recherche ce qui correspondrait à des enjeux dépassés.

Cependant, pour permettre la construction progressive d'un objet réellement enraciné dans un questionnement personnel, nous aurions tendance à privilégier une démarche inductive. Nous pensons qu'elle permet de partir d'une expérience telle qu'elle est vécue, de favoriser un questionnement des pratiques quotidiennes à partir de leur complexité, de ne pas dissocier ou opposer la théorie – le travail demandé est souvent qualifié

5. Plusieurs auteurs reconnaissent la centralité de la problématisation dans le travail intellectuel tout en soulignant que les critères d'évaluation restent peu définis et explicites (Nonnon, 2002; Rinck, 2004).

6. Traditionnellement, une démarche déductive consiste à préciser les relations que l'on souhaite étudier entre quelques paramètres pris isolément de leur contexte, à faire des choix permettant d'opérationnaliser et de mesurer les différentes variables concernées. Le questionnement et l'opérationnalisation sont donc construits avant le recueil de données. Dans une démarche inductive, la question de recherche et le choix des paramètres étudiés et des observables correspondants se fait durant le travail de recueil de données. Ceci peut être nécessaire faute de connaissances préalables ou par souci de pertinence avec le terrain (Rose, 2001).

7. Cette difficulté à problématiser dans une démarche de formation par la recherche pourrait naturellement être étudiée sous un autre angle, par exemple celui du contrat didactique ou du développement de l'activité, afin de mieux comprendre les processus qui sont à l'œuvre.



de « purement théorique » – et la pratique de l'étudiant. La manière de construire l'objet étudié ne se ferait pas en isolant a priori une partie de la « réalité » mais en posant progressivement le problème, en acceptant avec Schön (1996, p. 204) que le praticien doit effectuer tout un processus pour passer d'une situation problématique à un problème, et que ce mouvement vaut la peine d'être travaillé selon un processus similaire dans le mémoire professionnel. De plus, une démarche progressive de problématisation permet de différer les lectures – activité qui semble souvent non pertinente du point de vue des étudiants – car la construction du cadre théorique se fera parallèlement à l'exploration du terrain et à ce qui représentera peut-être, à ce moment, véritablement un problème.

Quelle méthodologie proposer pour une démarche inductive clairement structurée ?

Si nous pensons qu'une démarche inductive peut être intéressante d'un point de vue formateur, l'enjeu est alors de pouvoir proposer un cheminement de recherche suffisamment balisé.

Un constat s'impose pourtant. La presque totalité des manuels de recherche en sciences humaines présentent les démarches de recherche en prenant appui sur des démarches (hypothético)déductive, quand ils ne présentent pas exclusivement ces dernières. Le cours d'introduction à la recherche et le séminaire « préparation au travail de diplôme professionnel » donnés dans le cadre de la HEP-VD n'échappent pas à cette règle.

Si plusieurs raisons peuvent être invoquées, l'une semble tout particulièrement importante. Il est beaucoup plus facile de prescrire, et donc d'accompagner, un travail de recherche de dimension restreinte et en garantissant un niveau minimum de rigueur scientifique dans le cadre d'une démarche déductive. Une telle démarche évite à l'étudiant de se retrouver dans une impasse et permet une gestion correcte de l'investissement temporel. De plus, une démarche inductive sera très vraisemblablement questionnée au niveau de sa rigueur au moment de la soutenance, celle-ci étant difficile à maîtriser tant pratiquement qu'épistémologiquement.

Si cette centration sur la démarche déductive, certes plus facilement modélisable, nous paraît inadéquate, il est alors nécessaire d'esquisser et de discuter ce qui pourrait constituer une prescription réaliste, tant pour les étudiants que pour les accompagnants, pour mener une démarche inductive de recherche.

Pour ébaucher un processus cohérent, nous nous proposons de partir de l'utilisation du carnet de terrain qui constitue selon nous le fil conducteur

8. Cette référence au carnet de terrain pourrait faire penser que nous réduisons la démarche inductive à l'observation participante. Il n'en est rien. Il est possible d'aborder de manière inductive un objet traité à l'aide d'entretiens menés de manière ouverte. Par contre, quelle que soit la technique utilisée, une démarche inductive débute par une phase



d'une telle démarche⁹. Cette manière de faire permet en effet, en poussant les étudiants à identifier les observables liés à leur thématique, de contribuer à une première distanciation et une première élaboration d'une représentation structurée du futur objet d'étude. Ce développement de notre propos a aussi l'avantage d'aborder de front la difficulté principale d'une démarche inductive, à savoir la gestion d'une information qui peut devenir pléthorique.

En essayant de clarifier ce qu'il faut y noter et comment analyser ces informations, nous souhaitons donc mettre en discussion quelques balises pour accompagner une recherche impliquée. Ces propositions seront certainement perfectibles, voire critiquables. Mais, comme l'écrivait Bourdieu et Wacquant (1992), il est intéressant de présenter la « cuisine » de la recherche, dans ses errances. C'est justement dans le débat de ces propositions, dans la critique de leur cohérence et de leurs incohérences, qu'une démarche scientifique et pédagogique plus assurée peut être construite.

Éléments pour accompagner une recherche inductive face aux enjeux d'une formation par la recherche

Pour accompagner un étudiant qui débute une démarche inductive de recherche, la première prescription (Beaud & Weber, 2003, 95-96) pourrait se résumer à « il faut tracer deux colonnes sur un carnet de terrain ». Les deux colonnes, face-à-face, matérialisent le va-et-vient entre interaction d'enquête et analyse plus réflexive. La première colonne correspond au journal d'enquête où figurent des événements datés et localisés : récit, description, impression... L'autre colonne correspond au journal de recherche, à la vie intellectuelle, et reprend les questions, les analyses, les embryons de plan de rédaction.

Une telle manière de structurer sa réflexion a, selon nous, l'avantage de rendre actif l'étudiant dans la problématisation de sa thématique. Elle l'oblige à distinguer et à articuler une « observation » exploratoire du terrain et une réflexion sur celui-ci. Elle le pousse à identifier ce qui peut constituer un problème « central » dans la situation étudiée, à élaborer une clé de lecture pertinente, et non à sélectionner a priori quelques relations étudiables ou à s'accrocher à une thématique « prétexte ». Par ailleurs, l'utilisation du carnet de terrain offre un support adéquat pour favoriser l'accompagnement du mémoire professionnel. Il fonctionne en effet comme un outil de traduction⁹, une manière de vérifier que l'accom-

exploratoire qui tente de cerner la complexité du terrain. Un carnet de terrain permet alors d'être à l'affût, de constituer progressivement un questionnement et de structurer progressivement des données pertinentes parmi les multiples observables potentiels.

9. D'une certaine manière, on peut comprendre l'utilisation du carnet de terrain comme un objet intermédiaire qui permet d'anticiper le résultat à obtenir en négociant l'état de chaque étape (Jeantet, Tiger, Vick & Tichkiewitch, 1996).



pagnant et l'étudiant cherchent à se représenter une même situation quelles que soient les notions utilisées si celles-ci sont encore peu stabilisées. Certes, la phase d'opérationnalisation¹⁰ dans une démarche déductive permet également de clarifier l'objet étudié. Et plus généralement, il en va de même dans toute la phase de conception des outils de recueil de données. Il nous arrive fréquemment, pour des étudiants souhaitant adopter une démarche déductive, d'anticiper cette phase – une démarche déductive étant par ailleurs itérative et non strictement linéaire – en leur demandant de présenter très tôt leurs questionnaires ou leurs trames d'entretien. Cette manière de faire semble avoir cependant l'inconvénient de focaliser, en tout cas du point de vue des étudiants, l'attention sur des aspects techniques et de rendre difficile le lien avec la construction du problème, cette dernière étant pourtant une habileté à développer dans une visée de formation par la recherche.

Cependant, la structuration du carnet de terrain ne dit rien des informations qu'il faudra effectivement récolter ni de la nature ou des démarches interprétatives qui pourront être réalisées. Aussi, commençons par préciser quelles sont les informations susceptibles d'être recueillies.

Articuler questionnement, objet et situation pour définir les observations à récolter

De manière générale, il est nécessaire de souligner que les éléments observés seront à mettre systématiquement en regard du contexte dans lequel ils apparaissent ou sont recherchés. La méthode consiste non pas à étudier la relation entre deux variables isolées mais à comprendre le processus qui relie des situations données (Maxwell, 1999), la manière dont les choses se produisent, la signification des événements et des activités pour les personnes impliquées et l'influence du contexte sur ces événements et activités. Ce souci de rapporter les observations au contexte permet à notre avis non seulement de rendre justice à la complexité face à laquelle un praticien agit, mais surtout d'enrichir le regard de l'étudiant sur sa situation et de thématiser l'implication de l'étudiant qui interagit avec son contexte.

La sélection des observables va aussi dépendre de la thématique de l'étude. Si la démarche proposée se veut inductive¹¹, l'enjeu sera de ne pas plaquer un questionnement, avec sa manière de le circonscrire, sur la situation rencontrée. Pour tenir ensemble deux nécessités contradic-

10. La phase d'opérationnalisation consiste à préciser comment on va mesurer les différentes grandeurs qu'on souhaite étudier, à préciser les dimensions et les indicateurs des notions investiguées.

11. Il est à noter qu'une démarche rigoureusement inductive n'est vraisemblablement pas possible. Plusieurs auteurs (Burawoy, 1998/2003; Pourtois & Desmet, 1997; Rose, 2001) montrent clairement comment ils articulent une ouverture au terrain et des modèles permettant de questionner la réalité qu'ils rencontrent. C'est de fait plutôt cette interaction consciente entre modèle préexistant et réalité qui est à développer.



toires – définir un axe d'étude et adopter une démarche inductive qui permette une évolution du regard – il nous semble judicieux de présenter ce processus comme l'articulation de trois pôles qui seront de plus en plus cohérents entre eux à mesure que la recherche progressera. Il s'agira de mettre en regard le questionnement que porte l'observateur sur la situation, l'objet qui focalise son regard et la situation qui délimite son étude.

Le questionnement sera confronté au terrain. Pour cela, il est nécessaire d'inclure la perspective des acteurs, de « voir avec leurs yeux », de s'approcher du point de vue du terrain (Rose, 2001). Il s'agira aussi d'interroger les conditions de production du discours scientifique pour situer les questions qui sont susceptibles d'émerger dans un contexte intellectuel (Burawoy, 1998/2003). Cette tension entre le point de vue des acteurs et le point de vue du questionnement (de l'étudiant ou scientifique) permettra d'affiner ce dernier de manière pertinente.

La situation recouvre de son côté l'extension géographique et temporelle de la prise de données ainsi que la finalité attribuée/explorée de la réalité étudiée¹². Le choix de cette situation est soit lié à un « terrain » qu'on souhaite mieux connaître, soit à un enjeu théorique qui pourrait se traduire dans une/des situation(s) donnée(s). Si on adopte une démarche descriptive¹³, la situation recouvrira un seul cas, c'est-à-dire une grande unité de lieu. Si on cherche à comprendre un processus, la situation « suivra » un phénomène dans plusieurs lieux pour élaborer ce qu'on nomme une théorisation ancrée (Poupart et al., 1997, pp. 134-152).

L'objet correspond quant à lui à une sélection de faits qui constituent un tout cohérent/explicite. Cet objet sera construit progressivement, ce qui permettra de dépasser la description – impossible – de tout ce qu'on perçoit. Il s'agira de décider de quelle façon la réalité est significative (Laplantine, 2001, 205). On sera attentif à identifier un objet qui cristallise les processus étudiés (Beaud & Weber, 2003, pp. 48-49).

Cette sélection des observables à partir d'une mise en cohérence progressive du questionnement, de la situation et de l'objet peut être illustrée par l'exemple suivant. Un étudiant que nous accompagnons dans son mémoire professionnel souhaitait étudier la mise en œuvre d'un projet interdisciplinaire. Au terme de son processus de problématisation, il étudie l'articulation entre les objectifs de production et les objectifs d'apprentissage dans deux projets menés dans son établissement. Initialement, son intention était de favoriser l'insertion de ses élèves dans le monde professionnel par la rencontre des acteurs de l'apiculture et la production de miel. Il souhaitait démontrer l'utilité de son projet. L'examen du pôle « situation » nous a permis de questionner les frontières du cas étudié et les intentions sous-jacentes au projet interdiscipli-

12. En sachant que toute réalité est le siège d'une multitude de finalités.

13. La démarche ethnographique en est l'archétype.



naire. Les répercussions sur l'objet étudié nous ont permis de mettre en question, à partir de difficultés rencontrées dans le projet, la fonction du miel produit par les élèves. Ces derniers ont en effet suspendu leur effort une fois le miel produit. Nous précisons là progressivement l'objet de l'étude. Ceci nous renvoya au questionnement qui pouvait alors inclure, de manière pertinente pour l'étudiant, la littérature sur le projet pédagogique. Par ricochet, la situation a pu être redéfinie (et inclure deux projets) de manière à tenir compte des échéances temporelles du mémoire à produire.

Si ce travail des pôles « questionnement, situation et objet » constitue pour nous un moyen de dialoguer avec l'étudiant, il permet aussi à l'étudiant de construire une problématique de recherche cohérente et pertinente, de faire évoluer son questionnement de recherche pour l'enrichir et le préciser parallèlement à son questionnement de praticien (!). Ce cheminement, qui peut constituer la moitié du temps réservé au mémoire professionnel, fait intégralement partie de la recherche, ne constitue pas un temps mort mais est directement articulé à la prise de données et à l'interprétation de celles-ci. Au contraire, lorsque nous accompagnons des démarches déductives, il nous semble que les difficultés liées à la définition de l'objet sont vécues comme une perte de temps, une déconstruction plutôt qu'une reconstruction de l'objet.

Déplacer le regard : un moyen pour enrichir une problématisation

Pour appréhender la « réalité », pour ne pas crouler sous une masse d'observables, il est utile de déplacer le regard pour mieux voir, comme le font certains prédateurs (Van der Maren, 1996, 215). De manière plus « civilisée », il sera possible de procéder par comparaison/contraste avec d'autres observables. Par exemple, l'ethnographie procède justement par comparaison conscientisée entre deux sociétés (Bellier, 2002; Ghasarian, 2002; Laplantine, 2001). L'analyse institutionnelle crée plutôt des analyseurs. Cette démarche consiste à créer/utiliser une situation, fréquemment un vide institutionnel, qui va provoquer des comportements susceptibles d'être étudiés (Hess & Savoye, 1993). Reprenons en détail ces stratégies qui permettent de mettre en évidence des observables.

La distance permet de percevoir ce qui va de soi. La construction d'une altérité permet de voir l'implicite des gestes, des postures, des réactions affectives (Laplantine, 2001, p. 17). Bellier (2002) précise comment les aller-retour entre le terrain et le quotidien ou la culture de référence de l'observateur permettent à la fois de se familiariser et de construire une interrogation. Certains terrains facilitent une radicale alternance entre la société d'étude et la société d'origine. Pour d'autres, la distance se construit essentiellement sur un mode imaginaire. La coupure est vécue entre un univers domestiqué et le cadre sociologique ou professionnel du terrain. L'altérité sur un terrain « habituel » consiste en une dé-familiarisation et une construction de soi reposant par exemple sur un sentiment d'opposition entre la sphère privée et l'espace public.



Différentes stratégies, complémentaires, peuvent être mises en œuvre pour construire cette posture d'altérité.

On peut s'imprégner des thèmes obsessionnels, des idéaux, des angoisses... Plus généralement, on essaiera d'intérioriser les significations que les individus attribuent à leur comportement (Laplantine, 2001, pp. 157-158). La plainte est un indice qui est parfois intéressant. Il est alors nécessaire d'appréhender le langage de l'autre qui trahit de sa manière de voir le monde, de construire des catégories pertinentes pour lui. Notamment, une attention toute particulière pourra être portée au langage professionnel. Enfin, les comportements peuvent aussi révéler des jeux d'étiquettes collées au dernier venu sur le terrain et dont on ne sait encore rien. La différence de rôle attribué à l'observateur entre le début et la fin du terrain est par exemple significative.

Il est aussi possible de repérer un révélateur ou de construire un analyseur. Un révélateur est un objet qui met en évidence une dynamique du terrain, qui permet de relier des faits significatifs. Une perturbation du terrain, provoquée par l'observateur ou par un autre événement, constitue souvent un révélateur. Comme l'écrit Dupuy, « si le lien social est invisible, c'est lorsqu'il se défait qu'on a le plus de chance d'en percevoir les effets » (Dupuy, 1991 cité par Dosse, 1997, p. 145). Pour Burawoy (1998/2003, p. 438), les institutions révèlent beaucoup sur elles-mêmes lorsqu'elles sont en crise, confrontées à l'inattendu ou à la routine. Plus généralement, un révélateur renvoie à une série de faits organisés qui attire notre attention car elle est pertinente par rapport à l'objet d'étude. Contrairement au révélateur, un analyseur est provoqué. Les essais avortés d'interaction avec les acteurs, les erreurs commises sur le terrain sont autant d'informations sur l'état de sa compréhension du terrain (Laplantine, 2001, p. 159). Pour éviter de « sur-interpréter », il est alors nécessaire de confronter sa compréhension au terrain, par exemple en croisant l'entretien et l'observation (Beaud & Weber, 2003).

Ce déplacement du regard met bien en évidence qu'il faut à la fois s'imprégner et se distancer du terrain pour créer une connaissance (Laplantine, 2001, p. 194). Deux stratégies sont complémentaires en fonction du terrain. Beaud et Weber (2003, pp. 147-148) présentent aussi bien les modèles de l'enquête par dépaysement (rendre familier ce qui est étrange) que par distanciation (rendre étrange ce qui est familier). Comme l'exprime Ghassarian (2002), il faut adopter un va-et-vient entre l'observation et la participation. L'observateur participant doit être capable de vivre en lui la tendance principale du milieu étudié et de s'imprégner des thèmes dominants, des comportements observés. Comme outsider, il peut faire des comparaisons et avoir des expériences différentes des insiders.

De manière générale, il nous semble qu'une telle démarche permet à l'étudiant de se décentrer progressivement, de porter un regard neuf sur un terrain qui lui est familier. Certes, une démarche déductive peut aussi



contribuer à modifier les représentations d'un étudiant. Elle intervient alors vraisemblablement dans un deuxième temps, non pas au moment de la problématisation mais plutôt durant la phase d'opérationnalisation ou d'analyse des résultats. Cette confrontation modifie-t-elle de la même manière le regard porté sur la complexité de la pratique ?

Une démarche inductive offre également à l'accompagnant de multiples ressources sous forme de prescriptions très délimitées pour initier un travail chez l'étudiant, pour suivre l'évolution du regard. Dans une démarche déductive, la phase d'opérationnalisation permet également un contrôle des notions mobilisées et de la manière de les appréhender concrètement par des indicateurs. Mais dans quelle mesure cette régulation est-elle perçue par l'étudiant comme une manière d'enrichir ses représentations, une intervention qui ne s'arrête pas à un aspect technique exigé par le mémoire professionnel ? Comment cette tension entre contraintes techniques d'une démarche de recherche et pratique professionnelle est-elle travaillée dans l'accompagnement d'un mémoire professionnel adoptant une approche déductive ? Un regard croisé serait souhaitable...

Une modélisation

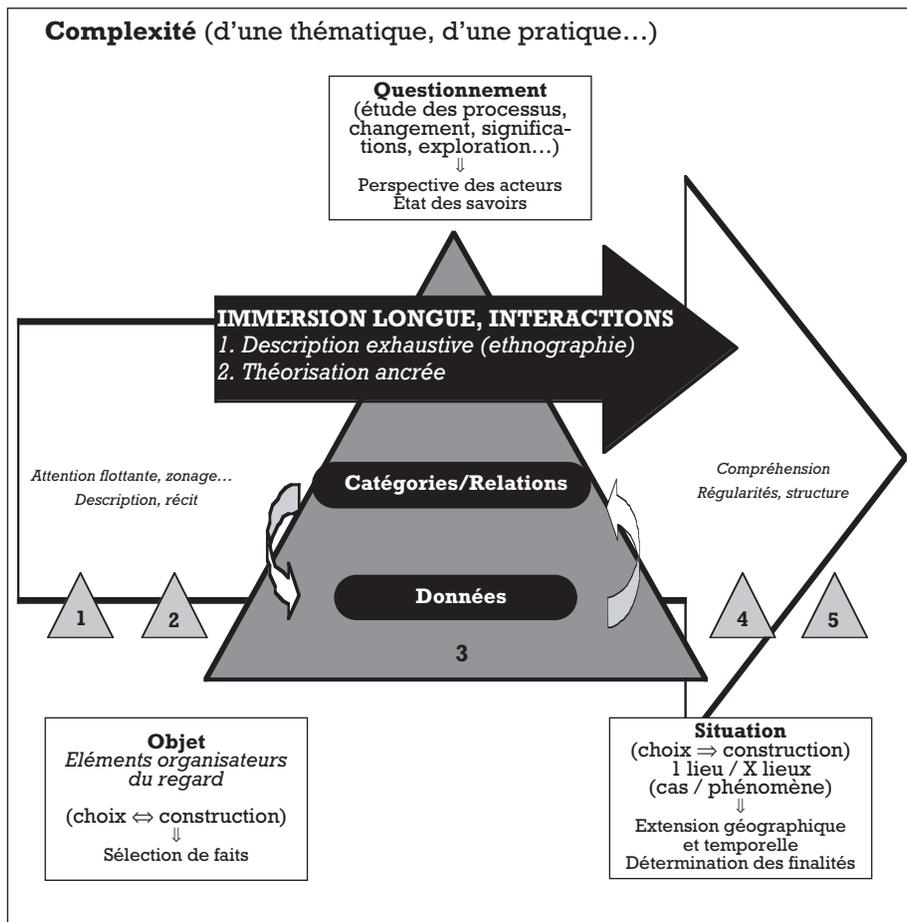
A titre d'illustration, il est possible de modéliser la démarche proposée (voir tableau **Complexité** (*d'une thématique, d'une pratique...*) ci-contre).

Conclusion

Dans cet article, nous souhaitons questionner si potentiellement une distinction entre les démarches de recherche inductives et déductives pourrait être pertinente pour comprendre les effets d'une formation par la recherche.

Pour cela, nous avons identifié les étapes et les gestes plus spécifiques à une démarche inductive de recherche et les avons mis en regard des difficultés que rencontrent les étudiants à problématiser et les ressources dont disposent les accompagnants de mémoire professionnel.

Potentiellement, une démarche inductive permet une décentration progressive, une relecture d'une situation dans laquelle l'étudiant est impliqué. Elle permet à l'étudiant de construire une problématique non pas en rupture mais en continuité avec son activité de praticien. Elle permet d'inclure au sein même de la démarche de recherche un questionnement progressif, un changement de regard sur l'objet étudié. Elle offre aussi à l'accompagnant l'occasion de diriger l'observation exploratoire par de multiples prescriptions qui permettent de mettre en lumière la complexité du terrain et de négocier le sens des différentes notions utilisées par l'étudiant.



Nous avons souligné cependant que la démarche déductive est plus facilement modélisable. Cette dernière offre également des solutions pour négocier un objet moyennant de sortir d'une linéarité factice de telles démarches. Il est par exemple possible d'utiliser un outil de recueil de données comme révélateur des conceptions de l'étudiant ou de sa compréhension des notions abordées.

Face à la complexité que constitue une démarche inductive, nous posons la question « une approche déductive ne constitue-t-elle pas une première étape nécessaire pour comprendre les processus de recherche ? » C'est d'ailleurs cette démarche que nous adoptons dans le cours d'introduction à la recherche. Plus fondamentalement, le gain espéré au niveau du processus de problématisation de l'objet étudié, constitue-t-il réellement un effet identifiable du recours à une démarche inductive de recherche ? Une telle démarche permet-elle effectivement de mieux relier les contraintes du praticien et celles d'une formation par la



recherche de manière à contribuer à une nouvelle construction qui fasse sens pour l'étudiant ? Ceci constitue vraisemblablement une direction intéressante de recherche sur le mémoire professionnel.

La formation par la recherche pose également la question de l'accompagnement des étudiants. La difficulté à modéliser, et donc à prescrire, l'utilisation d'une démarche inductive pose toute la question de sa régulation, notamment des contrôles méthodologiques qui permettent de vérifier que la démarche de recherche reste suffisamment rigoureuse. Là aussi, la question du sens est centrale.

Références

- Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bellier, I. (2002). Du lointain au proche. Réflexions sur le passage d'un terrain exotique au terrain des institutions politiques. In C. Ghasarian (Ed.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. (pp. 45-62). Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris : Seuil.
- Burawoy, M. (1998/2003). L'étude de cas élargie. Une approche réflexive, historique et comparée de l'enquête de terrain. In D. Cefaï (Ed.), *L'enquête de terrain* (pp. 425-464). Paris : La Découverte / M.A.U.S.S.
- Dosse, F. (1997). *L'empire du sens : l'humanisation des sciences humaines*. Paris : Ed. La Découverte.
- Ghasarian, C. (2002). Sur les chemins de l'ethnographie réflexive. In C. Ghasarian (Ed.), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. (pp. 5-28). Paris : Armand Colin.
- Hess, R. & Savoye, A. (1993). *L'analyse institutionnelle* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Jeanet, A., Tiger, H., Vick, D. & Tichkiewitch, S. (1996). La coordination par les objets dans les équipes intégrées de conception de produit. In G. de Terssac & E. Friedberg (Ed.), *Coopération et conception*. Toulouse : Octarès.
- Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie*. Paris : Payot & Rivages.
- Maxwell, J. A. (1999). *La modélisation de la recherche qualitative. Une approche interactive*. Fribourg : Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Nonnon, E. (2002). Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? *Spirale*, 29, 29-74.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrère, A., Mayer, R. & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal : Gaëtan Morin Editeur.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines* (2^e éd.). Sprimont : Mardaga.
- Rinck, F. (2004). Construire la problématique d'un rapport de stage : les difficultés des étudiants du second cycle. *Pratiques*, 121/122, 93-110.



Rose, D. (2001). *Retour sur les méthodologies de recherche féministes : document de travail*.

Available: http://www.swc-cfc.gc.ca/pubs/revisiting/revisiting_f.pdf.

Schön, D. A. (1996). A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Paris : PUF.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris : De Boeck.





Notes de pratique

