

Méthodologie de la recherche-création*

Louis-Claude Paquin

professeur [titulaire] à l'École des médias

Université du Québec à Montréal

3 De l'énoncé de projet au projet de thèse

3.3 La méthodologie

3.3.1	Introduction.....	1
3.3.2	Étymologie et définitions.....	3
3.3.3	Méthodologie du travail intellectuel.....	5
3.3.4	La méthodologie comme type recherche.....	6
3.3.5	Les « paradigmes » méthodologiques.....	7
3.3.6	Les méthodologies interprétatives.....	11
3.3.7	Les méthodologies transformatives.....	14
3.3.8	Les méthodologies poststructuralistes ou postmodernes.....	16
3.3.9	La méthodologie du mémoire ou de la thèse.....	19
3.3.10	Le terrain.....	20
3.3.11	Processus de bricolage.....	21
3.3.12	La méthodologie dans un contexte de recherche-création.....	23
3.3.13	Références.....	25

3.3.1 Introduction

Avec la problématique, l'élaboration d'une méthodologie est une composante très importante de tout travail de recherche universitaire et, plus particulièrement, pour le mémoire de maîtrise et la thèse de doctorat. Pour bien comprendre de quoi il s'agit, il convient d'établir une distinction entre la méthodologie en tant que section du mémoire et de la thèse et les différentes méthodes reconnues par le monde universitaire, qui touchent en tout ou en partie au processus de la recherche et qui ont fait l'objet de nombreuses publications sanctionnées.

Schématiquement, la méthodologie d'une recherche est un ensemble d'opérations ou de manœuvres à effectuer ou effectuées, dépendant du moment où l'on se trouve

* Je tiens à remercier Marjolaine Béland pour son apport inestimable au développement de ma pensée sur la recherche-création ainsi que Jean Décarie qui m'a initié à l'encadrement de la création médiatique et Karelle Arsenault qui a fait une relecture minutieuse de ce texte.



dans le processus, pour résoudre notre problématique. Tout comme pour la problématique, il existe des différences notables entre la méthodologie de la recherche et la méthodologie de la recherche-crédation, dans la mesure où la plupart des recherches, à l'exception de celles qui visent le développement d'un objet, d'une méthode, d'une grille d'analyse, etc. (Louiselle et Harvey, 2007), ont pour objectif la production de connaissances, que ce soit à partir d'un terrain ou d'une question théorique.

En recherche, il s'agit d'opérations visant à recueillir des données pertinentes, à les soumettre à un protocole d'analyse approprié pour générer des connaissances par abstraction et inférence, de façon à résoudre la question qui se dégage de la problématique. En somme, pour comprendre le phénomène étudié, on se pose les questions suivantes. Où sont les informations qui deviendront les données? Comment y accéder? Par l'observation ou par des entretiens? Comment les colliger? Comment les analyser? Comment s'assurer de la validité de notre analyse?

En recherche-crédation, la situation est différente en raison de la dimension constructiviste du faire œuvre et de la nature heuristique de la démarche, qui consiste en un va-et-vient continu entre l'exploration, qui mobilise une pensée expérientielle, subjective et sensible relevant de l'imaginaire, et la compréhension, qui mobilise une pensée conceptuelle et objectivante relevant de la rationalité. Comme il s'agit de concevoir et de réaliser une création et, en plus, d'étudier un phénomène lié à cette création (soit la thématique traitée, un de ses aspects, la pratique dans laquelle elle s'insère, etc.), aux questions précédentes s'ajoutent des questions relatives à la création proprement dite, dont la partie conception a été traitée dans l'énoncé d'intention : quelle est l'amorce de l'œuvre? Quels sont les symboles? Quelle est la forme et quelle est la matérialisation? Et enfin des questions sur le faire proprement dit selon le type d'œuvre ou de pratique envisagées : Quelles modalités de réalisation? Quelles techniques utiliser? Quels traitements effectuer? Quelle esthétique adopter ? etc.

Tout discours sur la méthodologie, que ce soit de la recherche et ses variantes ou encore de la recherche-crédation, doit se tenir à deux niveaux pour être consistant. Le premier niveau est « supra-ordonné »; c'est le niveau ontologique et épistémologique, celui des présupposés à la base de la saisie des phénomènes, du monde et de la réalité, ainsi que des principes régissant la structuration des connaissances à leur propos. Le second niveau est « infra-ordonné » et renvoie aux procédures et aux techniques mises en œuvre pour produire des connaissances. Non seulement les différentes méthodes de recherche sont liées à des façons de saisir la réalité (ontologie) et à des modes d'organisation et d'exposition de la pensée (épistémologie) (Guba et Lincoln, 1994/2011) qui conditionnent les opérations sur les données, mais elles conditionnent également le choix des objets de recherche, le choix des instruments de collecte de données et la nature des connaissances que l'on en tire.



Ainsi, bien que son caractère procédural soit prépondérant, la méthodologie repose sur des présupposés qu'il est essentiel de rendre explicites. Par exemple, pour la recherche-crédation, la création est-elle considérée comme un processus de découverte, comme une donation de sens, comme une production de signes, comme une expression de l'inconscient, comme un système, etc.?

Le chapitre du mémoire ou de la thèse recherche consacré à la méthodologie est indispensable :

cette partie fournit au lectorat les éléments à même de rendre intelligibles les résultats produits et de montrer leur pertinence. Cette mise en mots du cheminement scientifique représente un véritable défi. Il s'agit en effet de construire un texte qui donne une cohérence à une démarche complexe et qui peut sembler peu systématique à première vue. Cette tâche est d'autant plus ardue que le propre du travail scientifique est d'être fait de tâtonnements, d'incertitudes, de doutes et d'erreurs (Benelli, 2011, p. 40).

Il en va de même pour le travail de la recherche-crédation.

Dans les sections qui suivent, avant de présenter quelques méthodologies de la recherche-crédation issues de la recherche en sciences humaines et sociales, l'étymologie et la définition du terme même seront explorées pour bien comprendre de quoi il s'agit et un certain nombre de considérations générales quant au « bricolage » seront exposées.

3.3.2 Étymologie et définitions

L'hypothèse la plus plausible concernant le terme *méthodologie* est que, tout comme *psychologie* d'ailleurs, il soit de fabrication récente et issu directement des langues vernaculaires (allemand, anglais), puis qu'il a été l'objet d'une latinisation, le latin étant le langage scientifique ou savant. On retrouve les premières occurrences au 17^e siècle dans *Methodologia vel tractatus de methodo docendi et disputandi*, le sixième chapitre des écrits philosophiques (1651) d'Abraham Calovi (1612-1686), un théologien luthérien, et dans la quatrième partie, *Psychologia*, du *Scientiarum Omnium Encyclopaedia* (1649) de Johann Heinrich Alsted (1588-1638), un savant protestant calviniste. Il ne faut pas s'étonner de ne pas retrouver ces mots dans les dictionnaires de grec ancien. Même si ces néologismes sont construits à partir de mots qui existaient en grec ancien, cette idée de développer un discours scientifique sur un objet, que ce soit sur la méthode ou la psychè, à l'aide de la raison et non plus à partir des textes anciens, a été rendue possible par les travaux de Galilée. Si, à la même époque, René Descartes publie en français *Le Discours de la méthode* (1637/1966), le terme *méthodologie* n'apparaît en français qu'en 1829, vraisemblablement emprunté de l'anglais *methodology* (CRNTL). Ce néologisme est composé de deux mots tirés du grec ancien, *methodos* (μέθοδος), qui désigne la méthode, et *lógos* (λόγος), qui désigne la parole, le discours et qui, par extension, sera utilisé pour désigner également la raison.



Par contre, le terme *méthode*, dont la dérivation du bas latin *methodus* est attestée en 1537, est un terme scientifique alors employé en médecine, en géométrie et en rhétorique au sens de « recherche, traité, doctrine scientifique ». Il est formé à partir de *meta*, *meth-* (μετά, μέθ-), un préfixe qui signifie « après, qui suit », et de *odos* (οδός), qui signifie « chemin, voie, moyen ». Le résultat de l'amalgame signifie « direction qui mène au but », ou encore « cheminement, poursuite » ou « recherche d'une voie » (Rey, 1998).

Les définitions du terme *méthodologie*, autant dans les dictionnaires français qu'anglais, s'avèrent fidèles à l'esprit qui a présidé à la construction de ce néologisme qui associe méthode et raison. Pour le *Dictionnaire de l'Académie française* (1835), c'est un terme de philosophie : « Science de la méthode en général ou des méthodes particulières de diverses sciences. La méthodologie est une partie de la logique ». Pour *Le Littré* (1880), il s'agit également d'un terme de philosophie : « Traité des méthodes; art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité ». Dans les dictionnaires contemporains, la méthodologie a été dégagée de la philosophie et de la logique pour s'appliquer à toutes les disciplines, en particulier aux disciplines scientifiques, et son domaine a été restreint à l'aspect opératoire : « [e]nsemble des méthodes et des techniques d'un domaine particulier » (*Larousse* en ligne), ou encore « [e]nsemble de règles et de démarches adoptées pour conduire une recherche » (CRNTL). Une définition alternative présente la méthodologie comme une pratique : « Étude systématique, par observation de la pratique scientifique, des principes qui la fondent et des méthodes de recherche utilisées » (*Larousse* en ligne).

Quant au terme *méthode*, on trouve dans les définitions deux champs sémantiques : un relatif à un quasi synonyme des procédés, des manières de faire ou des opérations; un autre relatif à un principe d'ordre. Au 17^e siècle, une première définition, celle de Descartes dans ses *Règles pour la direction de l'esprit*, aura une influence sur celles que l'on retrouve dans les dictionnaires d'aujourd'hui : « Par méthode j'entends des règles certaines et faciles, grâce auxquelles tous ceux qui les observent exactement [*sic*] ne supposeront jamais vrai ce qui est faux et parviendront, sans se fatiguer à des efforts inutiles, à la connaissance vraie de ce qu'ils peuvent atteindre. » (1628/1953, p. 46) Descartes, dans *Discours sur la méthode*, réduira les vingt et une règles auxquelles il était arrivé à quatre règles, dont celle de l'ordre : « conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples, les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu, comme par degrés, jusques à la connaissance des plus composés » (1637/1953, p. 103).

Dans les dictionnaires, on trouve les définitions génériques suivantes : « [e]nsemble de procédés raisonnés pour faire quelque chose » (*Le Littré* en ligne) et « ensemble de procédés raisonnés sur lesquels reposent l'enseignement, la pratique d'un art » (Rey, 1998, p. 2119). Dans le domaine de la philosophie, ces définitions deviennent une démarche : « [e]nsemble des procédés rationnels employés à la recherche de la vérité » (*Le Littré* en ligne); dans le domaine de la géométrie, une démonstration : « [e]nsemble de règles au moyen desquelles on résout plusieurs questions du même



genre » (*Le Littré* en ligne); et en médecine, un protocole : une « manière particulière d'appliquer une médication » (CRNTL), ou la « succession de médications que l'on emploie pour le traitement d'une maladie » (*Le Littré* en ligne).

La définition générique, appartenant à l'autre champ sémantique, touche à la disposition et à l'organisation : « [a]rrangement régulier, ordre juste et bien ménagé, dans les idées ou dans les choses » (*Le Littré* en ligne), ou « [d]isposition des matières et des pensées dans l'ordre le plus conforme à la raison et le plus propre à faciliter l'intelligence de l'ensemble » (*Dictionnaire de l'Académie française*, en ligne). Elle devient par contre, en lien avec l'apprentissage : « [l]'ordre que l'on suit dans l'étude ou dans l'enseignement d'une science » (*Le Littré* en ligne).

Les définitions que l'on retrouve dans les dictionnaires modernes relèvent des mêmes champs sémantiques qui se trouvent confondus dans une même définition : « manière de conduire sa pensée, de penser, de dire ou de faire quelque chose suivant certains principes et avec un certain ordre » (CRNTL).

Somme toute, il y a peu de différences entre les définitions de *méthodologie* et de *méthode*, tous deux ont un aspect normatif, « ce qui doit être fait ». Toutefois, le terme *méthodologie* semble être plus générique, car il comporte une dimension réflexive et une dimension explicative et qu'une méthodologie peut comporter plus d'une méthode.

Dans les sections qui suivent, différentes acceptions du terme *méthodologie* qui ont cours dans le contexte universitaire seront présentées : la méthodologie du travail intellectuel, la méthodologie au sens de l'organisation générale d'une recherche et, finalement, la méthodologie proprement dite d'une recherche, à laquelle une section, sinon un chapitre, est consacré lors de l'écriture des mémoires, des thèses et des travaux de recherche.

3.3.3 Méthodologie du travail intellectuel

La méthodologie du travail intellectuel est « inhérente à l'étude de toutes les matières, de l'école élémentaire au doctorat » (Tremblay et Perrier, 2006, p. 16). Elle concerne les opérations générales de l'esprit et s'applique aux disciplines de la formation générale commune et de la formation spécifique. Elle consiste en des méthodes générales pour effectuer la documentation, la lecture, la communication orale et l'écriture de textes. Elle est donc préalable à la réalisation de la recherche savante ou scientifique. Ainsi, la méthodologie du travail intellectuel peut être considérée comme un ensemble de compétences qui représentent, selon Philippe Perrenoud (2002), « la faculté de mobiliser un ensemble de ressources cognitives (savoirs, capacités, informations, etc.) pour faire face avec pertinence et efficacité à une famille de situations » (2000, p. 19). Ces compétences ont la qualité d'être à la fois transversales, car elles sont les mêmes peu importe les disciplines, et transférables, puisque ce qui est appris dans un contexte disciplinaire particulier peut être facilement adapté à d'autres contextes.



Voici un aperçu non exhaustif des différentes activités reliées au travail intellectuel et pour lesquelles l'apprentissage d'une méthode est essentiel : la recherche documentaire dans les bibliothèques et dans les bases de données, la lecture, la prise de notes, la confection d'un résumé, d'une synthèse, d'un commentaire critique, l'écriture, la structuration de sa pensée, l'argumentation, la citation, la présentation du texte. Pour acquérir de la méthode, il est essentiel de pratiquer, de s'entraîner. Il est illusoire de penser que l'étudiant, après un cours de 45 heures et la réalisation des travaux afférents à cet apprentissage, en arrivera à maîtriser l'application des différentes techniques. De plus, il est tout aussi illusoire de croire que la méthodologie du travail intellectuel peut s'apprendre à distance, par l'entremise de cours magistraux et par des tutoriels. Au contraire, la formule tutorat est requise pour que l'enseignement soit adapté à chacun, surtout que la formation préalable des étudiants est la plupart du temps inégale. Enfin, les exigences relatives à chacun des niveaux d'études (collégial, baccalauréat, maîtrise et doctorat) sont graduées, de sorte qu'il faut faire un apprentissage à chacun des niveaux de façon à répondre aux exigences. À titre d'exemples, si la description d'un phénomène est acceptable à un niveau, son analyse sera exigée au niveau suivant; si l'identification des idées principales d'un texte est acceptable à un niveau, mettre celles-ci en relation avec des textes d'autres allégeances épistémologiques sera demandé au niveau suivant, et l'élaboration d'une critique sera requis au niveau supérieur, ainsi de suite.

3.3.4 La méthodologie comme type recherche

Le terme *méthodologie* est parfois utilisé pour qualifier le type de recherche, mais ce sont plus souvent les termes *posture*, *démarche*, *approche* et, parfois, *méthode* qui s'appliquent à cette acception. L'approche sera « déductive », ou, plus précisément, « hypothético-déductive », si, à l'image des sciences dites « dures », celle-ci émet, à partir d'une question de départ, une hypothèse et construit une expérience. Une suite d'opérations sera effectuée de façon à être en mesure, au terme de celles-ci, d'infirmer ou de valider l'hypothèse émise préalablement. Si l'hypothèse s'avère conforme aux résultats de l'expérience, elle se verra considérée comme une « vérité ». La problématique d'une telle recherche consiste, à la suite de l'établissement d'un cadre théorique, à préciser les relations que l'on souhaite étudier entre quelques paramètres du phénomène à l'étude, pris isolément de leur contexte. Par la suite, des choix permettant d'opérationnaliser et de mesurer les différentes variables concernées sont effectués. Le questionnement et l'opérationnalisation sont donc déterminés avant de recueillir les données.

La recherche sera dite « inductive » si la question de recherche et le choix des paramètres du phénomène à l'étude se font durant le travail de recueil de données. Le questionnement initial – nourri par la littérature, les intérêts du chercheur, voire de son intuition – sera confronté au terrain et amené à se préciser : « la construction progressive d'un objet de recherche à partir du terrain investigué. Les questionnements, les méthodes et les grilles d'analyse sont "inventés" et façonnés par l'avancement du travail » (Benelli, 2011, p. 41). Ainsi la problématique et les



questions de recherche afférentes seront déterminées, non pas uniquement par rapport au cadre théorique, mais par une exploration du terrain et une réflexion sur celui-ci dans une démarche itérative. Cette démarche, faite d'allers-retours entre les théories et les données de terrain, vise à rester ouvert à l'ensemble des manifestations du phénomène étudié afin de le décrire et de le comprendre sous ses différentes facettes dans son contexte « naturel ».

La *grounded theory*, ou théorie ancrée, proposée par Glaser et Strauss (1967/2010) elle repose sur un postulat relativiste selon lequel

il n'existe pas de vérité unique, et qu'il n'y a pas qu'une seule façon de voir le monde. Plutôt, il existe de multiples vérités selon les définitions que font les personnes d'un phénomène donné, définitions qui varient et évoluent en fonction du temps, du lieu, du point de vue de l'observateur et de la situation. (Guillemette et Luckerhoff, 2013, p. VIII).

La théorie ancrée propose une forme de recherche inductive qui a été développée pour répondre à « des problématiques qui ne peuvent s'expliquer au moyen des théories existantes ou lorsque les variables principales n'ont pas encore fait l'objet d'études empiriques » (Couture, 2003, p. 130). Si le but assigné à cette approche est de permettre une élaboration théorique à partir de l'analyse de données recueillies, elle se limite toutefois, dans la plupart des cas, à rendre explicites et compréhensibles les grands thèmes dégagés lors de l'analyse des données et à les mettre en relation, par exemple, sous la forme d'un schéma sur lequel seront disposés les différents thèmes et signalées les interrelations entre ceux-ci. Pratiquée de façon radicale, cette approche nécessite une mise à l'écart des préconceptions et proscrit ainsi la revue de littérature préalable à la délimitation de la problématique pour porter un regard neuf sur les données. Entre la collecte et l'analyse des données, il y a un aller-retour constant, ce qui permet de confronter les premiers résultats de l'analyse aux données suivantes. Ainsi, « une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence » (Paillé, 1994, p. 150). Ce processus n'est jamais complètement terminé.

3.3.5 Les « paradigmes » méthodologiques

Toutes les méthodologies peuvent être regroupées en deux grandes familles, ou paradigmes : quantitatives ou qualitatives. Les méthodologies quantitatives relèvent d'une épistémologie positiviste et proposent des opérations utilisant des outils d'analyse mathématiques et statistiques pour décrire, expliquer et même prédire des phénomènes. Les concepts du cadrage théorique sont alors opérationnalisés sous forme de variables mesurables. Pour ce faire, il est nécessaire de recueillir une grande quantité de données à l'aide de sondages ou de questionnaires, de faire en sorte que la diversité de ces données soit limitée et que les sondages et les questionnaires soient administrés sur un large échantillon jugé représentatif du phénomène étudié. Ce type de méthodologie repose sur les postulats suivants : les données sont mesurables, il est possible de construire un instrument de mesure



adéquat et, avec celui-ci, d'analyser un phénomène à partir d'un échantillon de façon à ce que les résultats puissent être généralisables, par extrapolation statistique, et reproductibles, c'est-à-dire que les mêmes résultats peuvent être obtenus autant de fois que l'étude est effectuée.

Importées des sciences de la nature dans le domaine des sciences humaines et sociales, les méthodologies quantitatives posent la contrainte de la limitation et de la standardisation des réponses aux questions posées. Elles impliquent de créer des variables dont on cherchera à établir entre elles des relations statistiques, ce qui est difficile dans le cas des systèmes de valeur et des repères normatifs à partir desquels les individus s'orientent et se déterminent. De plus, elles ne fournissent que des informations chiffrées : pourcentages, probabilités, effectifs, ratios, classifications, indicateurs de liaison entre des variables, etc. Ces chiffres ne constituent dès lors pas une fin en soi : ils servent à étayer un raisonnement, à identifier des faits.

Les chiffres ne sont que des intermédiaires ou des étapes dans le cheminement qui va de l'enquête à la présentation des résultats de l'enquête. Ils permettent de saisir des régularités dans les comportements (ou attitudes ou opinions), des liens entre des variables (décrivant des comportements, attitudes, caractéristiques sociales des situations ou des individus), d'estimer la fiabilité d'un résultat établi sur un échantillon, de classer des individus ou des situations, de hiérarchiser les facteurs concourants à la production d'un fait social (Martin, 2010).

Les méthodologies qualitatives, aussi appelées « postpositivistes », ne visent pas, comme les méthodologies positivistes, à représenter statistiquement un phénomène ou une population de façon à en expliquer et à en prédire le comportement. Elles cherchent plutôt à identifier le plus de situations possible de son apparition pour en arriver à le comprendre. Ainsi, leurs objectifs ne sont pas de rechercher des corrélations et des causalités linéaires, mais de décrire et d'analyser la culture et le comportement des humains et de leurs groupes du point de vue de ceux qui sont étudiés. C'est pourquoi les méthodologies qualitatives s'attachent à mettre en évidence les significations et les buts que les acteurs humains attachent à leur activité, ou encore leurs perceptions et leurs opinions sur un sujet particulier. L'échantillon type comporte un petit nombre d'individus dont les profils sont variés, afin de pouvoir dresser un portrait le plus exhaustif possible du phénomène étudié. Le rôle des personnes y est prépondérant lors de la collecte des données, que celle-ci se fasse par entrevue individuelle ou entrevue de groupe, ou encore par observation participante.

Les entrevues doivent être le moins directives possible : il s'agit de recueillir le discours de la personne interrogée sans en influencer le contenu. Les réponses, jamais proposées, doivent être libres, tant par leur contenu que par leur forme, afin de recueillir des témoignages permettant d'entrer dans le champ des représentations et des pratiques individuelles et de comprendre comment elles se sont construites. Contrairement au questionnaire, le guide d'entretien, organisé en



thèmes associés aux questions de recherche, structure l'interrogation, mais ne dirige pas le discours de l'interviewé. Ce dernier doit pouvoir traiter du ou des thèmes de la recherche selon ses propres termes et catégories et, surtout, ne pas se faire imposer une façon de penser. Ainsi,

[d]ans l'entretien de type qualitatif, il est d'usage de suivre un certain nombre de règles, que l'on applique en situation, comme, par exemple, de laisser l'interviewé libre d'aborder la question dans ses termes, de relancer le questionnement à partir de ce que dit l'interviewé, de centrer l'entrevue sur l'expérience qu'il décrit, de respecter les temps de silence quand il le faut ou, encore, d'intervenir pour aider l'interviewé à s'orienter ou à dénouer une situation de blocage (Poupart, 2012, p. 61).

Le guide d'entretien doit être évolutif; l'intervieweur doit bien écouter de manière à pouvoir amener l'interviewé, lors d'une relance, à expliciter les dimensions importantes de son expérience et à saisir les pistes d'exploration qui se dégagent de ses propos, même si celles-ci ne font pas partie des thèmes initiaux. Au-delà de ce qui est dit, une attention particulière doit être portée aux détails : les modalités de l'expression (attitudes corporelles, malaises, silences, hésitations, etc.) ainsi que le choix du vocabulaire utilisé, car il est souvent révélateur d'une mentalité ou d'un état d'esprit. Pour ces raisons, il est important que les entretiens donnent lieu à une retranscription. Par contre, il convient de tenir compte de « l'effet enquêteur », soit de le fait que « tout, dans l'enquêteur, son apparence autant que son attitude, tout ce qu'il fait ou ne fait pas, en cours d'entretien, contribue à influencer le développement du discours de l'enquêté » (Duchesne, 1996, p. 190).

L'observation participante est, pour sa part,

caractérisée par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période des données sont systématiquement collectées [...]. Les observateurs s'immergent personnellement dans la vie des gens. Ils partagent leurs expériences (Bogdan et Taylor, 1975, p. 45).

Comme des ethnographes, les observateurs s'immergent dans la vie des gens et partagent leurs expériences. Selon Adler et Adler (1987), il existe trois types d'observation participante. La première sera « périphérique » quand le chercheur considérera qu'un certain degré d'implication est nécessaire pour obtenir la confiance des individus et comprendre leurs agissements, mais ce sans assumer un rôle important dans la situation étudiée pour ne pas nuire à l'analyse. La deuxième sera « active » quand le chercheur acquerra un statut et jouera un rôle à l'intérieur du groupe ou de l'institution qu'il étudie, ce qui lui permettra de participer activement aux activités au même titre qu'un membre, mais en maintenant une certaine distance. Enfin, la troisième sera « complète » quand le chercheur sera un acteur de la situation, quand « devien[dra] le phénomène qu'il étudie » (Mehan et Wood, 1975). On parlera alors de « participation observante » (Soulé, 2007), quand l'implication interactionnelle et intersubjective, et parfois même engagée, dans le contexte expérientiel des sujets prime sur la prétention à l'observation distanciée.



Peu importe le type d'observation, l'observateur doit s'interroger sur sa présence en tant qu'elle peut modifier les pratiques et les réactions routinières des observés. Par sa participation, il peut introduire de nouvelles valeurs, qui viendront bouleverser la situation étudiée.

Les méthodologies qualitatives reposent sur le postulat qu'il n'est pas possible de saisir la réalité dans sa globalité et que l'on doit se contenter de l'approcher « au plus près », en multipliant les méthodes au sein du dispositif méthodologique élaboré pour comprendre un phénomène donné. Ce principe est désigné, par analogie au procédé utilisé en mathématiques, par le terme *triangulation*. Il s'agit ici de réduire au maximum la subjectivité des données recueillies, ou encore la partialité des interprétations de celles-ci, par une diversification des approches du phénomène étudié et à les recouper de façon à les relativiser les unes par rapport aux autres. Denzin (1970/1978) identifie quatre types de triangulation : par les données, en comparant des données obtenues de sources différentes et à des moments différents pour en évaluer la consistance – toutefois les différences observées permettent parfois de mieux comprendre les affects face le phénomène observé –; par différents chercheurs, qui révisent les résultats pour réduire les éventuels biais personnels; en diversifiant les perspectives théoriques, pour interpréter les données comme le constructivisme et la phénoménologie; et, enfin, par différentes méthodes de cueillette de données, comme l'entretien et l'observation. Ainsi, la confrontation des données d'entretiens et des données d'observations n'a pas pour objectif d'identifier les idées fausses que pourraient avoir les sujets, mais de mieux comprendre la façon dont ces derniers intègrent une situation : comment ils la rationalisent, la ressentent et la rendent signifiante.

La démarche de ces méthodologies « se construit au fil des interactions dans lesquelles le chercheur est engagé sur son terrain, au gré de tâtonnements et abandons de pistes, en réaction aux découvertes, surprises, imprévus et obstacles qui façonnent le travail ethnographique » (Demazière, Horn et Zune, 2011). Cette démarche

se nourrit aux doutes, s'adapte, se (re)négocie au fil de l'expérience incertaine et déroutante du chercheur, source de questionnements renouvelés et provisoires. [...] Un parcours que le chercheur trace au fur et à mesure de ses déplacements, dans une série d'ajustements et d'adaptations au terrain. Il s'oriente en exerçant sa réflexivité; il invente sa démarche en progressant, il la « bricole » – au sens ingénieux du terme (Morrisette, Demazière et Pepin, 2014, p. 10).

Plutôt que par la vérifiabilité des résultats obtenus, c'est par un processus réflexif que la validation de ces méthodes est faite. « La réflexivité fait référence au besoin de tourner continuellement les instruments des sciences sociales sur le chercheur, dans un effort de mieux contrôler les distorsions introduites dans la construction de l'objet. » (Ghasarian, 2002, p. 238) Il s'agit d'un exercice critique qui non seulement renvoie à la capacité du chercheur d'argumenter ses choix, et donc de décrire sa pratique d'enquête, mais également à celle de penser le caractère évolutif, sinon



sinueux, de son expérience de terrain. La posture réflexive amène le chercheur à examiner ses idées préconçues et son rapport à la démarche d'enquête, aux acteurs et aux contingences rencontrés.

3.3.6 Les méthodologies interprétatives

Par ailleurs, le terme *méthodologie* désigne des façons de faire spécifiques, basées sur une approche épistémologique donnée, il est alors accompagné du nom de cette approche. Ainsi, dans le paradigme qualitatif, on retrouve une méthodologie « ethnographique », « phénoménologique », « constructiviste », « systémique », etc. Ces méthodologies font elles-mêmes l'objet de publications savantes rédigées par des spécialistes et validées par les pairs, et auxquelles il sera fait, le cas échéant, référence lors de la présentation du bricolage méthodologique réalisé pour une recherche donnée. Dans la littérature, ces méthodologies sont regroupées en grandes familles ou en types qui feront ici l'objet d'une courte présentation et d'une nomenclature. Pour ce qui est des méthodologies particulières, aussi nombreuses que variées, elles ne feront pas l'objet d'une présentation dans le présent ouvrage. Cela dit, celles qui ont fait l'objet d'une adaptation au contexte particulier de la recherche-crédation seront présentées de façon détaillée. Les méthodologies qualitatives sont habituellement regroupées en deux grands types : interprétatives et critiques. Plus récemment, un autre type est venu prendre de plus en plus d'importance : les méthodologies postmodernes.

Les méthodologies interprétatives ne se limitent pas à la recherche des relations causales linéaires, ou à la recherche de variables dépendantes ou indépendantes, mais visent à comprendre les phénomènes étudiés, tant du point de vue du chercheur que de celui des différents acteurs par le sens qu'ils leur accordent. Les phénomènes privilégiés sont les valeurs, les représentations et les significations que les sujets donnent à leurs vies, ou encore « la signification donnée par les acteurs aux actions dans lesquelles ils sont engagés » (Erickson, 1986, p. 119). Le postulat de ces méthodologies est que le monde social est significativement différent du monde naturel, qu'il ne peut être appréhendé directement par les sens, mais plutôt par un méticuleux travail d'interprétation. Ainsi

[l]es résultats de recherche sont créés par l'interaction du chercheur et du phénomène. L'interprétation n'est pas reproductrice mais transformatrice, à la fois pour l'interprète et la matière à l'étude. La connaissance émerge dans un processus humain continu de construction et de reconstruction, et ne peut jamais être complète (Riverin-Simard, Spain et Michaud, 1997, p. 66).

Différentes méthodologies interprétatives sont basées sur des différentes disciplines, écoles de pensées, philosophies, etc.

La méthodologie ethnographique provient de la discipline du même nom issue de l'anthropologie sociale, qui préconise l'implication du chercheur dans le milieu



d'étude pour une longue période. Elle est utilisée pour comprendre l'incarnation et la transmission de phénomènes culturels, autant sur le plan de l'imaginaire (valeurs, représentations) que celui des pratiques matérielles. Elle demande une mise à distance des présupposés du chercheur : « Chacun [...] construit ses propres réalités culturelles distinctes; pour les comprendre, il faut traverser leurs frontières et les observer de l'intérieur, ce qui est plus ou moins difficile étant donné notre propre distance culturelle par rapport à un groupe étudié » (Woods, 1986).

La méthodologie inspirée de l'interactionnisme symbolique repose sur les trois prémisses suivantes, proposées par Herbert Blumer (1900-1987) dans *Symbolic interactionism: perspective and method* (1969) : 1) les êtres humains se comportent à l'égard des choses selon les significations qu'ils accordent à celles-ci; 2) les significations sont la résultante des interactions sociales; et 3) les significations se modifient et se construisent au travers des processus d'interprétation mis en œuvre dans les situations réelles. Pour comprendre l'agir ou la pensée des acteurs, il faut accéder au sens qu'ils donnent à leur réalité. Cet accès à la production et à la négociation du sens se fait par l'observation de leurs relations en face à face ou entre les groupes. Pour en saisir les modifications, les sens doivent être mis en rapport avec les situations vécues (Poupart, 2011, p. 187).

L'ethnométhodologie, développée par Harold Garfinkel (1917-2011), s'attarde quant à elle aux activités ordinaires des acteurs, à la façon dont ceux-ci résolvent leurs problèmes concrets en tant que production de l'ordre social (Garfinkel, 1967). Elle repose sur le présupposé que la société est un accomplissement pratique que l'on peut comprendre en étudiant les ethnométhodes, lesquelles sont des « procédures appuyées sur un stock de connaissances qu'utilisent les membres dans leur activité quotidienne » (Ogien, 2008).

La méthodologie phénoménologique repose sur le présupposé que l'humain ne conçoit pas le monde de façon distanciée objective, mais qu'il n'a de cesse d'interpréter et de comprendre son univers à partir de la perception qu'il en a. L'objectif est donc de découvrir en détail les processus par lesquels chacun des participants donne du sens à leurs expériences intimes en étudiant les récits qu'ils en font. L'accès à ceux-ci n'est jamais ni direct ni complet, il dépend des propres conceptions du chercheur, qui doit faire sens des paroles personnelles de l'autre par une activité interprétative. Les participants sont considérés comme les experts du phénomène étudié, et le chercheur doit suspendre tout jugement et être ouvert à l'expérience de l'autre (Deschamps, 1993).

La méthodologie herméneutique, encore plus que les autres, est basée sur un processus interprétatif plutôt que descriptif. Elle repose sur le présupposé que le phénomène étudié peut être considéré comme un texte qu'il faut déchiffrer, qui renvoie à un discours caché dont ce texte est une transposition codée. L'enjeu est donc de révéler ce qui est dissimulé, ce qui ne se donne pas à voir immédiatement dans la réalité vécue, en rattachant certaines manifestations observables à des



processus non perceptibles qui les rendent compréhensibles, ce qui constitue ainsi une sorte de lecture du phénomène. Ainsi,

l'herméneutique est une chose très simple, qui consiste en la théorie ou l'art de traduire, d'interpréter : un message, un rêve, un symptôme, une loi, un signe, un texte. Il faut au coup d'œil herméneutique, cette faculté d'interpréter les textes comme on interprète une carte géographique (Abel, 2003, p. 370).

La méthodologie de l'étude de cas vise à l'examen approfondi d'un phénomène (Fortin, Côté et Fillion, 2005). Elle est reconnue pour sa contribution aux recherches de type exploratoire et à la compréhension de facteurs difficilement mesurables, de même que pour son action synergique avec d'autres stratégies de recherche (Roy, S. N., 2010). Elle s'attache à examiner « les liens complexes d'un phénomène contemporain dans son contexte de vie réelle » (Alexandre, 2013, p. 28). Les cas en eux-mêmes importent moins que les situations qui les fournissent, l'observation des interactions d'un grand nombre de facteurs ou d'éléments constitutifs de celles-ci visant l'induction d'un modèle théorique.

La méthodologie systémique s'applique particulièrement à des phénomènes dont la complexité résiste à une analyse par découpage et par décomposition et qui présentent des propriétés émergentes :

Un complexe d'entités globales que l'on nomme systèmes, lesquels systèmes sont interactifs. Ces entités possèdent des propriétés (Banywesize, 2007) émergentes qui ne dépendent pas entièrement de leurs composantes primaires ou ne sont pas réductibles aux caractéristiques de ces éléments de base. (Claux et Gélinas, 1983, p. 20)

Pour Edgar Morin « la réalité est conçue comme essentiellement complexe, tout dont les éléments hétérogènes constitutifs s'enchevêtrent dans des maillages inextricables rendant son comportement, certes intelligible, mais non totalement algorithmique et prédictible » (Banywesize, 2007, p. 23). Cette approche s'applique en premier lieu aux situations qui apparaissent floues, confuses et ambiguës, qui renvoient à de multiples perceptions contradictoires, celles qui résistent à l'analyse à partir d'un cadre théorique disciplinaire bien défini. La méthodologie systémique procède par modélisation :

le modèle est la représentation intelligible, artificielle, symbolique d'un phénomène perçu par le modélisateur qui en sélectionne les traits. Le rôle du modélisateur est discrétionnaire; parce qu'il conçoit et interprète le modèle du phénomène qu'il perçoit à partir des finalités qu'il lui attribue, il révèle ses valeurs, ses croyances et fait part de ses propres intentions avant de présenter le modèle auquel elles ont conduit. La recherche est créative, constructive; ses limites sont celles de l'imagination du modélisateur (Cardinal et Morin, 1993).

Il s'agit de décrire le comment des processus et des interactions plutôt qu'en chercher le pourquoi, de superposer les éléments même s'ils sont contradictoires, de chercher les finalités plutôt que les causes.



3.3.7 Les méthodologies transformatives

Aux côtés des recherches basées sur des méthodologies interprétatives, il y a des recherches dont le but est de transformer la réalité étudiée. Kurt Lewin (1890-1947), en opposition à la recherche en laboratoire, propose le concept de « recherche-action » (Lewin, 1946) pour étudier les groupes. Cette forme de recherche présente selon lui trois caractéristiques :

- 1) la recherche devait être menée en collaboration avec les individus; 2) la recherche ne devait plus être faite en laboratoire, mais en milieu « naturel »;
- 3) avant et après chaque phase d'intervention, on devait mesurer les attitudes et les comportements des individus (Van Trier, 1980, p. 181).

À la fin des années 1960, dans la foulée, entre autres, des théories critiques de l'École de Frankfort, la recherche-action se concentre sur les oppositions, les injustices, les conflits et les contradictions de la société contemporaine, et vise l'émancipation, c'est-à-dire l'élimination des causes de l'aliénation et de la domination par l'*empowerment*. Tout comme les méthodologies interprétatives, la recherche-action présuppose que la réalité est modelée par des facteurs sociaux, politiques, culturels, économiques, ethniques, de genre, etc. Toutefois, les tenants de cette deuxième approche considèrent que les recherches positivistes et postpositivistes ont cristallisé la réalité en une série de structures perçues comme immuables. Ils considèrent que la réalité est historiquement constituée et qu'elle est produite et reproduite par les individus et que, même si ceux-ci peuvent consciemment agir pour changer leur condition sociale et économique, leur capacité d'action est restreinte, sinon inhibée par différentes formes de domination sociale, culturelle et politique. Ainsi, les chercheurs ne se contentent pas de jouer un rôle passif dans l'interprétation des problématiques sociales, ils s'engagent activement dans la transformation sociale :

La recherche-action, à visée émancipatrice et transformatrice du discours, des conduites et des rapports sociaux, exige des chercheurs qu'ils s'impliquent comme acteurs et dès lors qu'ils s'imprègnent des fruits de leurs réflexions pour expliquer dans l'action et hors de l'action leur devenir en constante évolution. Elle est toujours liée à une action qui la précède ou qui l'englobe et s'enracine dans une histoire ou un contexte. (Cardinal et Morin, 1993)

Cette deuxième vision, où le degré d'implication du chercheur dans la construction de la connaissance et de volonté de transformation de l'objet de recherche est élevé, porte aussi le nom de « recherche-intervention ». En fait, les méthodes qui inscrivent la logique de la recherche dans une « logique d'action » (Habermas, 1987) peuvent présenter un plus ou moins grand degré d'intervention : de l'observation externe du chercheur à l'observation participante par laquelle le chercheur peut induire des événements qui modifient la situation.

Ces méthodologies varient entre elles quant à la posture du chercheur, au déroulement de la recherche, aux liens avec les praticiens ou à la nature du savoir



produit, mais, dans tous les cas, elles mettent en relation théorie et pratique, recherche et action. « Une recherche-action suppose une dialectique entre recherche et action : la recherche fait progresser l'action et l'action fait progresser la recherche. Une recherche qui vise l'action n'est pas une recherche-action. » (Portine, 2002, p. 266)

Tout projet de recherche-action ou de recherche-intervention doit partir d'un problème identifié par les acteurs du milieu concerné et requiert la participation des praticiens et des acteurs du milieu. Le chercheur agit à la fois comme investigateur, évaluateur, mais aussi comme animateur qui facilite la compréhension et la critique. La dimension communicationnelle devient prépondérante. Il s'agit de mettre en place « une situation de communication sans autorité [concept emprunté de Habermas] dans laquelle tous les participants auront les mêmes pouvoirs de diriger l'intervention » (Van Trier, 1980, p. 184).

La recherche-action implique un processus cyclique comportant les étapes suivantes :

Les chercheurs et les acteurs commencent par partager leurs préoccupations sur la situation problématique qui les rassemble (formulation du problème). Ils utilisent leur expertise, leur expérience et leurs cadres de références pour se donner une représentation suffisamment partagée de la situation pour s'engager dans l'action. Ils développent ensemble diverses stratégies pour améliorer la situation (planification) qu'ils expérimentent sur le terrain (action) et, finalement, ils analysent et évaluent de façon critique (réflexion) les actions qui ont été menées et leurs effets sur la situation. (Roy, M. et Prévost, 2013, p. 134)

Un autre type de méthodologie transformative, individuelle plutôt que collective, touche le développement professionnel qui implique un changement de la personne par une réflexion sur sa pratique. Cette approche, initiée par David Schön (1982-1994) a pour but de « réhabiliter la raison pratique, les savoirs d'action et d'expérience, l'intuition, l'expertise fondée sur un dialogue avec le réel et la réflexion dans l'action et sur l'action » (1982/1994, p. 96). Très répandue dans le monde de l'éducation, elle est pratiquée dans de nombreux secteurs professionnels : santé, social ou technique. Un praticien réflexif, c'est un praticien qui se prend lui-même pour objet de recherche à des fins d'analyse et de compréhension de ses actions, de façon à être « capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience » (Perrenoud, 2001, p. 24). L'analyse réflexive permet une prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate par l'intermédiaire du langage. Il s'agit d'un processus cognitif continu qui porte sur l'aspect opératoire, mais aussi sur l'éthique de la pratique, qui vise à lui donner du sens et à découvrir des savoirs à partir de la pratique.

Pour être en mesure d'adapter ou de transformer ses modèles de pratique, le praticien doit développer les compétences et les habiletés suivantes : celle de rendre



compte lui-même de sa pratique; celle d'en examiner l'efficacité; celle d'analyser ses attitudes et ses comportements en situation ainsi que les raisonnements qu'il tient, les émotions qu'il éprouve; celle d'établir des liens avec des théories et des concepts pratiques pour en enrichir l'analyse.

3.3.8 Les méthodologies poststructuralistes ou postmodernes

Un troisième type de méthodologies qualitatives regroupe des méthodologies inspirées du poststructuralisme et de la réflexion entourant la postmodernité, plus particulièrement de la crise des grands récits à travers lesquels les sociétés de l'Occident parviendraient à définir leur place dans une histoire linéaire et téléologique (Lyotard, 1979). Le terme *méthodologie*, pour ce groupe, doit être pris dans une acception plus large de posture par rapport au phénomène étudié, car, parfois, une posture postmoderne viennent modifier des méthodologies des autres catégories.

Associé habituellement aux théoriciens du discours comme Michel Foucault (1926-1984) et Jacques Derrida (1930-2004), mais aussi Louis Althusser (1918-1990) et Jacques Lacan (1901-1981), le poststructuralisme, au-delà du flou inhérent au manque d'homogénéité théorique, est habituellement associé :

a) [à] la critique du sujet parlant souverain, b) [au] privilège accordé à la matérialité langagière et discursive, c) [à] la non-clôture et l'hétérogénéité des terrains symbolique et social, d) [à] la mise en cause des modèles postulant la transparence du monde, e) [à] la critique d'un sens profond, d'une rationalité latente ou encore d'une réalité objective cachée derrière les signes et, enfin, f) [à] une certaine réflexivité du travail théorique (Angermüller, 2007).

Loin de faire l'unanimité dans les institutions consacrées à la recherche, y compris pour ceux qui sont identifiés comme les portes étendards, la nature du poststructuralisme est commentée par Foucault en ces mots :

autant je vois bien que derrière ce qu'on a appelé le structuralisme, il y avait un certain problème qui était en gros celui du sujet ou de la refonte du sujet, autant je ne vois pas, chez ceux qu'on appelle les postmodernes et les poststructuralistes, quel est le type de problème qui leur serait commun (Foucault, 1994/2001, p. 1266).

On peut dire que ces méthodologies, inspirées de penseurs français, mais développées principalement par des Américains sont, d'une façon ou d'une autre, verbo-centrées. Elles sont ici réunies en deux groupes, soit les méthodologies déconstructives et les méthodologies autocentrées.

Les méthodologies déconstructives visent à décentrer des sujets hégémoniques par une critique des discours issus de ceux-ci et du sens immédiat qui s'en dégage. Par une déconstruction discursive, il s'agit de rendre compte de l'intrication du langage



avec le pouvoir de ces sujets et de la subjectivité des personnes au profit desquelles la déconstruction est entreprise, ainsi que de montrer de quelle manière celles-ci se trouvent imbriquées dans un réseau de pouvoir historique et social. Concrètement, elle vise à faire émerger les rapports de pouvoir cachés derrière les signes, à faire émerger les rapports de domination à partir des productions de la culture, pour faire ressortir ceux qui se taisent, sont opprimés, la parole des subalternes. Il existe une parenté entre la recherche-intervention, qui vise l'émancipation des personnes par l'action, alors qu'ici, l'émancipation est obtenue par la déconstruction de discours.

Jacques Derrida (2000) lui-même a prôné la déconstruction du « phallogocentrisme », terme qui signifie à la fois l'impérialisme du phallus et du logos; autrement dit, la domination sans partage de l'homme en tant qu'incarnation de la raison souveraine :

Je parle surtout, depuis longtemps, des différences sexuelles, plutôt que d'une seule différence – duelle et oppositionnelle – qui est en effet, avec le phallogocentrisme, avec ce que je surnomme aussi le « phallogocentrisme », un trait structurel du discours philosophique qui aura prévalu dans la tradition. La déconstruction passe en tout premier lieu par là. (Derrida, 2000)

Au moins trois champs d'études ont tiré parti de cette approche de la déconstruction. Autant pour les études féministes que pour les études de genres, la déconstruction est abordée comme un outil, autant au service de la recherche que du militantisme (Parini, 2006), et il en va de même pour les études postcoloniales. En pratique, la déconstruction s'attaque au sens accordé à des catégories de pensée et à des catégories sociales pour transformer les représentations. Les études féministes visent à déconstruire les catégories liées à la masculinité et à la féminité :

S'appuyant sur l'innovation conceptuelle et méthodologique, les études féministes ont ainsi cherché à déconstruire la dimension sexuée des processus sociaux à l'œuvre dans l'ensemble de la vie sociale et à proposer différents modèles d'interprétation et d'observation pour analyser les effets structurants de division et de hiérarchisation inhérents aux conditions symboliques, matérielles et sociales de la reproduction de la division sociale des sexes. (Descarries, 2008)

Prenant appui sur les études féministes, les études de genre mènent un combat contre l'hégémonie de l'hétéronormativité imposée par une société patriarcale qui réduit l'identité sexuelle au genre. Elles visent à déconstruire les catégories de genre, de sexe et de sexualité pour en faire des constructions sociales :

Il n'y a pas d'ontologie du genre sur laquelle construire une politique car les ontologies du genre opèrent toujours comme des injonctions normatives dans des contextes établis [...]. [L]es configurations culturelles du sexe et du genre pourraient se multiplier ou plutôt la manière dont elles le font déjà pourrait pénétrer les discours qui structurent culturellement la vie intelligible (Butler, 1990/2005, pp. 275-276).



Pour Judith Butler, les identités sexuelles sont hybrides; en conséquence, elle soutient que « le genre n'est pas un être, c'est une performance » (référence). On devient femme, homme et même transgenre par une série de comportements sociaux.

Les études postcoloniales ou « subalternistes » se sont attachées à déconstruire les cultures coloniales des métropoles d'Empire qui se prolongent au-delà des indépendances et, plus généralement, l'occidentalo-centrisme. Il s'agit, dans ce cas, de « déconstruire une "épistémologie occidentale" hégémonique et dévalorisante, qui réifiait les cultures non-occidentales en les définissant par des caractéristiques intemporelles et permanentes » (Pouchepadass, 2007, p. 176). Plus précisément, les catégories d'ethnie et de race feront seront l'objet d'une déconstruction : « Au cœur de ce travail de déconstruction émerge la "race", comme principe d'explication, comme mode de gestion des colonisés, comme pratiques sociales ordinaires aussi. » (Bancel et Blanchard, 2007, p. 31)

Des études de discours de déconstruction ont fait apparaître trois composantes majeures de leur structure sous-jacente : « la mise en discours d'un contraste entre plusieurs représentations d'un objet, une prise en charge communautaire de l'une de ces représentations, et une composante réfutative associée à la mise en question de cette représentation » (Bendjama et Miéville, 2012, p. 21).

Un autre groupe de méthodologies poststructuralistes ou postmodernistes est constitué des approches autocentrées, qui laissent une large part à l'expression et à la subjectivité du chercheur. Le courant postmoderne « pose la connaissance comme étant toujours partielle, locale et historique, et l'écriture comme un lieu d'incorporation de connaissances sensibles autant que de savoirs théoriques, d'émotion autant que de cognition.» (Fortin et Houssa, 2012, p. 56). Fortin et Houssa départagent ces méthodologies en deux groupes : l'autoethnographie d'un côté, où l'expérience du chercheur est l'objet de l'investigation, et les écritures créatives de l'autre côté, où le chercheur revendique une posture plus créative en recherche, autant pour l'analyse des données que pour la transmission des résultats.

L'autoethnographie, auparavant nommée « récit de soi », est définie comme une forme d'écriture évocatrice et hautement personnalisée, où les auteurs se révèlent en relatant des histoires vécues et puisées dans le bassin de leurs expériences propres (Richardson, Laurel et Ada, 1994, p. 521 [notre traduction]). Elle est aussi définie comme un genre autobiographique d'écriture et de recherche qui met en lumière les multiples couches de la conscience, joignant le personnel au culturel. Dans un mouvement d'aller-retour, l'attention se porte vers l'extérieur, sur les dimensions culturelles et sociales de l'expérience personnelle, et vers l'intérieur, sur la partie vulnérable de soi touchée par les interprétations culturelles, mais aussi qui leur résiste (Ellis et Bochner, 2000, p. 739 [notre traduction]). L'autoethnographie est un mode d'investigation qui comporte une dimension émancipatrice en ce que cette prise de parole personnelle et individuelle permet une prise de pouvoir (*empowerment*) sur sa réalité personnelle. De plus, ce type de recherche permet de



réduire la distance hiérarchique entre le chercheur et son public et d'établir une connexion empathique entre les deux (Schneider, 2005, p. 335), voire une identification. La validité de ce type de recherche ne se mesure pas en exactitude, mais selon des critères qui relèvent du récit, soit la cohérence, la vérisimilitude et l'intérêt (Richardson, Laurel et Ada, 1994, p. 521 [notre traduction]). À l'aide de techniques d'écriture empruntées à la narration, le chercheur construit une séquence d'évènements, une intrigue, de façon à ce que le lecteur revive émotionnellement celle-ci (Richardson, L., 2000, p. 11 [notre traduction]). Ainsi, les émotions ne sont pas vues comme des biais qui doivent être éliminés, mais comme des sources de connaissances qui doivent être valorisées et examinées (Tillmann-Healy et Kiesinger, 2001, p. 82 [notre traduction]).

Un autre sous-groupe de méthodologies recouvre les pratiques analytiques créatives, soit des pratiques alternatives à l'écriture scientifique : « L'écriture scientifique n'est plus sacro-sainte. Le genre ethnographique est devenu flou, a été élargi et altéré pour inclure des poèmes, des fictions, des conversations, des lectures théâtrales, etc. » (Richardson, L., 2000, p. 9 [notre traduction]), et même des présentations des résultats de recherche qui excèdent la page écrite, telles que des expositions dans un musée, des chorégraphies, des représentations artistiques (performance ou installations). Ces pratiques à la fois analytiques et créatives, deux modes habituellement considérées comme étant contradictoires et incompatibles, sont tenues comme des représentations valides du social parce qu'elles ouvrent à des dimensions qui autrement nous échapperaient. Ces pratiques sont caractérisées par le fait que le processus d'écriture et le produit de l'écriture sont profondément intriqués et que les deux sont privilégiés. Le produit ne peut être séparé du producteur ou du mode de production ou de la méthode de production de connaissances. De plus, l'écriture en tant que telle est vue comme un processus d'enquête ainsi qu'un processus d'analyse (Richardson, Laurel et Ada, 1994). Paillé et Mucchielli (2008) parlent pour leur part d'analyse « en mode écriture ».

3.3.9 La méthodologie du mémoire ou de la thèse

Dans le contexte d'une recherche spécifique, le terme *méthodologie* est également employé pour désigner à la fois les techniques pour recueillir les données à propos du phénomène étudié et les méthodes d'analyse pour leur interprétation, de façon à établir des « faits » qui feront l'objet de validation. Ainsi, le chapitre du mémoire ou de la thèse, ou la section d'un rapport de recherche, intitulé « Méthodologie » consiste en un exposé décrivant et justifiant le choix de la ou des techniques de cueillette des données, ainsi que de la ou des méthodes d'analyse effectivement utilisées pour réaliser cette recherche, en particulier sur un terrain.

Il s'agit d'une composante très concrète de la recherche où sont abordées les questions suivantes : comment s'y prendre pour répondre à la question de recherche? Quel type d'informations chercher? Comment y avoir accès? Auprès de qui ou de quoi? Faut-il utiliser des données d'archives ou d'enquête? Faut-il faire appel à l'observation ou à des verbalisations, ou encore à des documents ou à des



artéfacts? Par des questionnaires ou des entretiens? En posant quelles questions? Entretiens individuels ou de groupe? Dirigés, semi-dirigés ou non directifs? Quel échantillon? Quel type d'analyse? Selon quelle approche? Avec une grille de catégories existantes, ou selon des catégories issues de l'analyse? Comment découper le flot de données?

Bref, la méthodologie d'une recherche comporte une série de considérations qui sont mises en place avant de se lancer dans la cueillette de l'information à interpréter. Elle présente également des indications sur la façon de s'y prendre pour analyser et interpréter ce qui aura été trouvé.

À ce stade, il apparaît important d'éviter le piège

du méthodologisme (c'est-à-dire la fixation sur les méthodes au détriment des objets), [...] l'activité interprétative résiste toujours à sa réduction à des méthodes. Elle implique d'entrer dans une relation renouvelée avec l'objet d'étude, laquelle met en présence des univers incarnés par des acteurs et des chercheurs au service d'une compréhension toujours en train de se faire. Cette transaction autour du sens résistera toujours à sa codification autour de critères de scientificité. (Paillé, 2011).

Dans ce qui suit, nous verrons que la méthodologie déployée pour une recherche spécifique est très rarement unique et « pure », et qu'il s'agit plutôt d'un « bricolage » dicté par la nature du phénomène étudié ainsi que par la problématisation qui en est fait. Il s'agit d'adapter, plutôt que d'adopter, et (bien souvent) de construire une méthodologie en fonction de la situation et des spécificités du champ auquel appartient le phénomène étudié et du terrain d'où il sera étudié.

3.3.10 Le terrain

Le lieu d'exercice de la recherche est appelé « terrain », selon de l'expression anglaise *fieldwork*, qui s'applique aux recherches qui se font hors de l'atmosphère contrôlée du laboratoire, qu'il s'agisse des recherches en sciences appliquées ou des recherches en sciences humaines et sociales. Le terrain constitue

le point de départ et le point de chute de toute recherche, il est le champ d'application, d'expérimentation et d'initiation de la recherche. Même les spéculations les plus théoriques ont toujours une retombée sur le terrain qui prend des formes différentes (Belhedi, 1998).

De façon pratique, le terrain est la situation concrète où se produit le phénomène objet de la recherche. C'est sur le terrain que s'effectue la cueillette des données qui seront objet d'analyse et d'interprétation, de façon à produire des connaissances par généralisation des interprétations.

La notion de *terrain* doit être prise dans le sens large et non rigide, dans la mesure où la nature du terrain varie selon l'objet de la recherche, la problématique formulée



et la discipline du chercheur. Pour les approches qui s'intéressent à des phénomènes sociaux dans un lieu et selon une culture donnés, le terrain sera physique. Par exemple, cette conférence intitulée : « Une anthropologue chez les pompiers. Contexte et défis d'une recherche ethnographique professionnelle » (St-Denis, 2013). Pour les approches qui s'intéressent à des phénomènes basés sur des documents ou des artefacts, le terrain sera : un corpus, soit une construction raisonnée, c'est-à-dire explicitée en ses hypothèses théoriques (Passeron, 1995); une collection d'objets choisis pour leur représentativité, par exemple des installations interactives pour une thèse (Boisclair, 2013). Contrairement aux précédentes approches qui reposent sur un réel observable ou une réalité racontée, les approches théoriques et spéculatives, qui « vise[nt] à produire des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques » (Martineau, Simard et Gauthier, 2001, p. 4), le terrain est constitué des textes les plus fondamentaux possible, qui feront l'objet d'une lecture critique et d'une interprétation : par exemple, un mémoire intitulé « Le récit comme outil heuristique » (Faucher, 2013).

Cette déclinaison des types de terrains relativement aux types de recherches pourrait être complétée en prenant en compte la spécificité du terrain pour la recherche-crédation, soit l'œuvre produite, mais aussi le processus en tant que tel, de l'intention initiale, en passant par les étapes de conceptualisation, les ateliers successifs, qui en constituent des états intermédiaires. Le titre de cette conférence qui a eu lieu récemment en est l'illustration : « L'atelier fait terrain : la performativité de la recherche-crédation, pratiques poétiques et éthiques de la connaissance » (Lachapelle, 2014).

Le choix d'un terrain est déterminant pour la conduite de la recherche. Ce choix entraîne souvent un recentrage de la problématique lors de la mise à l'épreuve d'une intuition avec la complexité de la réalité vécue. Celle-ci est toujours multifactorielle et entraîne une modification ou un calibrage du bricolage méthodologique prévu pour toutes sortes de raisons relatives à la disponibilité et à l'accès des données nécessaires à la résolution du problème de recherche.

L'adaptation méthodologique est incontournable pour toute recherche. En effet, aucune méthodologie n'est valable pour tout terrain, si bien que même si certaines peuvent correspondre au contexte d'un type de terrain, pour chaque terrain, les outils qui en sont issus doivent être assemblés autrement, adaptés, ou même réinventés.

3.3.11 *Processus de bricolage*

Ainsi, la recherche nécessite une construction permanente de la méthodologie pour une plus grande adaptation aux particularités du terrain. Le terme qui revient souvent pour qualifier ce processus de construction est celui du *bricolage*.

Denzin et Lincoln (1994/2011), dans l'introduction à leur important ouvrage consacré aux recherches qualitatives, reprennent le terme français *bricoleur* pour



désigner le chercheur qualitatif et le terme *bricolage* pour désigner l'assemblage produit pour s'adapter à une situation complexe. Ils mentionnent l'utilisation de cette notion par Claude Lévi-Strauss (1908-2009) dans *La Pensée sauvage* (Lévi-Strauss, 1962, pp. 26-33) à propos de la fabrication des mythes par les populations dites « primitives », à la fois par opposition à la sophistication de l'ingénierie et dans le sens d'un recyclage des matériaux, constamment réutilisés pour fabriquer de nouveaux mythes. Sans ici souscrire à la thèse évolutionniste sous-jacente qui apparaît discutable, l'intuition initiale du primat de la construction opportuniste en fonction de la conjoncture qui ne résulte pas d'un protocole suivant des étapes et des opérations bien établies, mais qui émerge d'une suite d'essais-erreurs, convient bien à la construction d'une méthodologie adaptée au terrain. Denzin et Lincoln soulignent également l'influence de Michel de Certeau (1980) qui, pour comprendre l'invention du quotidien, « l'obscur entrelacs des conduites journalières » par l'homme ordinaire, propose des catégories analytiques hors des dogmes de la tradition de la recherche, parmi lesquelles on retrouve l'altération, le détournement, le bricolage et l'interstice. De Certeau met ainsi en lumière les ruses, les astuces et les tactiques de résistance, le détournement des objets et des codes ainsi que la réappropriation de l'usage de la société de consommation.

Le chercheur bricoleur, selon Denzin et Lincoln (1994-2011), effectue un grand nombre de tâches différentes, allant de l'entrevue à l'introspection; il navigue entre les perspectives et les paradigmes qui sont en compétition et se chevauchent; il comprend que la recherche est un processus interactif tributaire de son histoire personnelle, de son genre, de sa classe sociale, de sa race, de son ethnicité et des caractéristiques de ceux qui sont objet de la recherche.

Le terme *bricolage* sera repris dans le titre de plusieurs ouvrages, entre autres dans les articles « Plaidoyer pour le bricolage et l'enracinement des méthodes d'enquête dans le terrain » de Virginie (Waechter-Larrondo, 2005), « Un bricolage méthodologique à la croisée des disciplines » (Croguennec, 2010) et « Comment bricoler des techniques de terrain protéiformes en une méthodologie qualitative cohérente en géographie? » d'Emmanuelle (Petit, 2010). En langue anglaise, on retrouve sensiblement la même idée, par exemple dans l'ouvrage *Crafting Qualitative Research: Working in the Postpositivist Traditions* (Prasad, 2005).

L'utilisation de ce terme, qui se veut provocateur en regard de la rigueur, voire de la rigidité héritée des sciences, signifie à la fois une hétérogénéité des méthodologies et une adaptation de celles-ci à la spécificité de question de recherche et du terrain :

On voit généralement dans ce principe un moyen de multiplier les angles d'analyse pour appréhender un même objet par croisement de regards pluriels. Par-delà cet effet d'enrichissement de l'analyse, les configurations méthodologiques composites ont selon moi une fonction plus essentielle encore : rendre intelligible la réalité concrète d'un objet (Waechter-Larrondo, 2005).



Le terme *bricolage* a une double acception, celle de processus et de résultat de ce processus. En tant que processus, il est caractérisé par des allers-retours mettant en interaction les particularités du terrain, les concepts et les théories identifiés lors de la revue de littérature, la question de recherche et les différentes méthodologies. L'enjeu est de se dégager et de conserver une marge de manœuvre suffisante pour combiner les méthodologies et l'ajustement de chacune de leurs composantes aux spécificités de l'objet et du terrain. Une forme de réversibilité des choix doit être possible pour modifier le modèle en construction à la suite de la découverte de contraintes ou de particularités imprévues suivant une pré-enquête, ou une autre forme de simulation qui vise une mise en action de la recherche sur une portion réduite mais représentative du terrain.

3.3.12 La méthodologie dans un contexte de recherche-crédation

Jusqu'à maintenant, la méthodologie explorée sous tous ses angles est celle de la recherche. Qu'en est-il de la méthodologie de la recherche-crédation? Cette dernière section est consacrée à établir les différences requises.

Revenons à l'étymologie du mot *méthode*, à partir duquel sera construit le terme *méthodologie*. Dans le cadre de la recherche, ce qui est retenu, c'est la manière de faire, d'une part, et ce qui est relatif à un principe d'ordre, d'autre part. La valeur métaphorique, voire programmatique, du chemin du voyage de la racine grecque *οδός* se trouve à être contrainte par le préfixe *μετά*, qui signifie « manière, but », qui donnera lieu à l'acception normative du chemin à suivre.

Dans la perspective de la recherche-crédation, où le trajet accompli prime sur le projet initial (Lancri, 2006, p. 14), le lien qu'établit Michel Serres (1985) dans *Les cinq sens* entre la méthode et la randonnée odysseenne est on ne peut plus pertinent : « Ulysse navigant au bonheur la chance quitte les savoirs clos et les histoires corsetées de structure, il invente le savoir inventif et l'histoire ouverte, nouveau temps » (cité dans Del Volgo, 1997, p. 189). Plus loin, il écrit : « Une méthode dessine un parcours, un chemin, une voie. Où allons-nous, d'où partons-nous et par où passons-nous, questions à poser pour connaître et pour vivre, de théorie ou de pratique, de tribulations et d'amour » (Serres, 1985, p. 344).

Sur un plan moins métaphorique, une distinction entre les méthodologies utilisées par la recherche scientifique, les méthodologies utilisées en sciences humaines et sociales et celles qui conviennent à la recherche-crédation pourrait être établie à partir de la notion de vérité. Une vérité scientifique est établie par un raisonnement causal rigoureux à partir de présuppositions communément admises et vérifiée par l'expérience. Une fois établie, elle est réutilisable pour construire d'autres propositions de ce type à partir d'elle. Suivant les récents développements, autant sur le plan de l'épistémologie que sur celui de la recherche, il est plutôt question de la plus grande probabilité de vérité, de vérité temporaire, la meilleure vérité en l'état actuel des connaissances jusqu'à ce qu'elle soit rationnellement falsifiée. Les recherches en sciences humaines et sociales visent à s'affranchir de cette notion,



jugée inadéquate en regard des objets, en substituant la compréhension à l'explication.

En lieu et place de la vérité visée par la recherche scientifique qui pèse tant sur les méthodologies utilisées en sciences humaines et sociales et de laquelle celles-ci tentent de s'affranchir en substituant la compréhension à l'explication, Lincoln et Guba (1985, p. 295) recommandent que ce soit la crédibilité plutôt que la validité interne qui soit le critère d'évaluation de la valeur de vérité dans la recherche en sciences humaines. La crédibilité « demande que les interprétations issues de la recherche correspondent aux données empiriques et soient significatives, c'est-à-dire jugées pertinentes pour les acteurs sociaux et les disciplines scientifiques » concernées (Barbier et LeGresley, 2011, p. 25). Quant à elle, Sandelowski (1986) indique que la valeur de vérité des recherches qualitatives se situe « au niveau de la découverte des expériences ou des phénomènes humains tels que vécus ou perçus par les sujets, plutôt qu'au niveau de la vérification d'une conception a priori de ces expériences » (1986, p. 30 [notre traduction]) Ainsi, celles-ci auront une valeur de vérité dans la mesure où les descriptions et les interprétations qu'elles permettent sont reconnaissables, soit par les individus qui ont vécu l'expérience sur laquelle elles portent, soit par ceux qui en ont entendu parler ou ont lu quelque chose à ce sujet.

Pour ce qui est des méthodologies de la recherche-crédation, une conception de la vérité recherchée pourrait s'inspirer de la réflexion de Heidegger (1935/1986) sur l'œuvre d'art, où la vérité est conçue comme *alétheia*, c'est-à-dire comme dévoilement, descellement, découverte. En grec ancien, la vérité se dit « alétheia », un mot composé du *a-* privatif et de *Léthe*, fille d'Éris, personnifiant la Discorde, qui est la personnification de l'Oubli. Ce mot, qui signifie littéralement « hors de la Léthe », articule une expérience originaire de la vérité comme sortie de l'étant (*dasein*) hors du retrait. Heidegger qualifie d'effondrement, voire de catastrophe, le fait que, depuis Platon, les penseurs ne prennent plus en considération l'évènement de l'apparition et ne voient plus que l'apparu, que l'objet, la chose présente. Il redéfinit la vérité comme le dévoilement, la mise à découvert de l'étant recouvert par des strates, une série de représentations venues de la culture, de la science, etc., ainsi une vérité jusque-là voilée, non appréhendée, indice d'un impensé apparaît.

Par conséquent, la recherche-crédation renverse le rapport au savoir du projet. Celui-ci se situerait plutôt du côté de l'insu, puisque la création implique de ne pas savoir précisément ce que l'on cherche. C'est ce manque qui permet le surgissement de l'inattendu, d'une surprise. La recherche-crédation se conçoit davantage comme un cheminement vers l'inconnu que comme un acheminement vers le savoir, qui est le propre de la recherche. La valeur de vérité ou la validation repose sur ce qui a été découvert lors du faire-œuvre, qui a été objet d'explicitation suite à une démarche d'explicitation.



Les méthodologies de la recherche-création, même si elles participent du bricolage, sont toujours plurielles, ou, à tout le moins, duelles. D'une part, une méthodologie pour la création en tant que telle, pour mener à bien le faire œuvre, pour accompagner le processus, le trajet. Et, d'autre part, une méthodologie tirées des sciences sociales et humaines pour résoudre la question de recherche reliée à la création question qui demande une cueillette de données et une analyse de celles-ci. De plus, durant le faire œuvre, peuvent intervenir ponctuellement des méthodologies particulières qui ont pour but la résolution de problèmes techniques, logistiques, humains, etc., qui se posent lors de la réalisation.

Aussi, il y a les méthodologies relatives au phénomène lié à la création que l'on cherche à comprendre. Ainsi, schématiquement :

ce que l'on veut comprendre	méthodologie
comment l'œuvre se fait :	génétique
la m�rialit� de l'œuvre :	formelle, sémiologique
la signification de l'œuvre :	herméneutique
le fonctionnement de l'œuvre :	systemique
le sens que les personnes donnent à leur expérience de l'œuvre :	phénoménologie
sa pratique :	autoethnographie

Les prochains chapitres sont consacrés à des méthodologies spécifiques empruntées aux sciences humaines qui ont été adaptées de façon à tenir compte du contexte particulier de la recherche-création.

3.3.13 Références

Abel, O. (2003). Du sujet lecteur au sujet  thique. *Revue internationale de philosophie*, (225), 369-385.

Académie, f. (1835). *Dictionnaire de l'Académie française*. Paris : Firmin Didot frères.

Adler, P.A. et Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, Calif. : Sage Publications.



- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Alsted, J.H. (1649). *Scientiarum omnium encyclopaedia*. Lugduni : Huguetan & Ravaud.
- Angermüller, J. (2007). qu'est-ce que le poststructuralisme français ? A propos de la notion de discours d'un pays à l'autre. *Langage et société*, 2(120), 17-34.
- Bancel, N. et Blanchard, P. (2007). Qu' est-ce que la «Culture postcoloniale» ? *Ecarts d'identité*, (111), 30-32.
- Banywesize, E.M. (2007). Edgar Morin et le réenchancement des sociétés humaines. *SOC Sociétés: Revue des Sciences Humaines et Sociales*, 98(4), 23-39.
- Barbier, P.-Y. et LeGresley, A. (2011). Pour faciliter la gestion de la validité interne de l'argumentation à l'occasion du processus décisionnel jalonnant le parcours de recherche et d'écriture. *Recherches qualitatives*, (11), 24-39.
- Belhedi, A. (1998). Le chercheur et le terrain *Epistémologie de la géographie*.
- Bendjama, R. et Miéville, D. (2012). Les « filles » « préfèrent » le « rose » : un exemple d'activité de déconstruction dans l'émiliE. *TrajEthos*, 1(1), 21-35.
- Benelli, N. (2011). Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori. *Recherches qualitatives*, 40-50.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism; perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Bogdan, R. et Taylor, S.J. (1975). *Introduction to qualitative research methods : a phenomenological approach to the social sciences*. New York : Wiley.
- Boisclair, L. (2013). *La traversée de l'installation interactive : une expérience perceptuelle du geste interfacé*. Thèse (D. en sémiologie)--Université du Québec à Montréal, 2013., Montréal. <http://www.archipel.uqam.ca/5762/>.
- Butler, J. (1990/2005). *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion*. (Fassin, E. et C. Kraus, Trad.). Paris : La Découverte.
- Calov, A. (1651). *Scripta philosophica*. Rostochii : Wild.
- Cardinal, P. et Morin, A. (1993). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? *Éducatechnologies*, 1(2), 107-136.
- Claux, R. et Gélinas, A. (1983). *Systemique et resolution de problemes : selon la methode des systemes souples : guide d'utilisation de la serie*. Montréal : Agence d'Arc.
- Couture, M. (2003). La recherche qualitative : introduction à la théorisation ancrée. *Interactions*, 7(2), 127-133.
- Croguennec, S. (2010). Un bricolage méthodologique à la croisée des disciplines. *L'Ordinaire des Amériques*, (214).
- Denzin, N.K. (1970/1978). *The research act : a theoretical introduction to sociological methods*. New York : McGraw-Hill.
- Derrida, J. (2000). Autrui est secret parce qu'il est autre. *Le Monde de l'éducation*, (284), 14-21. Récupéré de <http://www.egs.edu/faculty/jacques-derrida/articles/autrui-est-secret-parce-quil-est-autre/>



- Descarries, F. (2008). *Approches, théories et méthodes de recherche en études féministes. Département de sociologie / Institut de recherches et d'études féministes.*
- Descartes, R. (1628/1953). *Règles pour la direction de l'esprit Oeuvres et lettres.* Paris : Editions Gallimard.
- Descartes, R. (1637/1953). *Discours de la méthode Oeuvres et lettres.* Paris : Editions Gallimard.
- Descartes, R. (1637/1966). *Discours de la méthode.* Paris : Garnier-Flammarion.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine.* Montréal : Guérin.
- Duchesne, S. (1996). Entretien non-prestructure, strategie de recherche et etude des representations. *Politix*, (35), 189-206.
- Ellis, C.S. et Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Dans Denzin, N. K. et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 733-768). Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans Wittrock, M. C. (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 119-161). New York; London : Macmillan ; Collier Macmillan.
- Faucher, F. (2013). *Le récit comme outil heuristique.* Université du Québec à Montréal, 2013., Montréal. <http://www.archipel.uqam.ca/5426/>.
- Fortin, F., Côté, J. et Fillion, F. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche.* Montréal : Chenelière éducation.
- Fortin, S. et Houssa, É. (2012). L'ethnographie postmoderne comme posture de recherche : une fiction en quatre actes. *Recherches qualitatives*, 31(2), 52-78.
- Foucault, M. (1994/2001). *Dits et écrits 1954-1988. 4.* (Defert, Daniel Ewald, François éd.) Paris : Gallimard.
- Ghasarian, C. (2002). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive : nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux.* Paris : Armand Colin.
- Glaser, B.G. et Strauss, A.L. (1967/2010). *La découverte de la théorie ancrée stratégies pour la recherche qualitative.* Paris : A. Colin.
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1994/2011). Competing paradigms in qualitative research. Dans Denzin, N. K. et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research.* Thousand Oaks, Calif. : Sage.
- Guillemette, F. et Luckerhoff, J. (2013). *Méthodologie de la théorisation enracinée fondements, procédures et usages.* Presses de l'Université du Québec.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel 1 1.* (Ferry, J.-M., Trad.). Paris : Fayard.
- Heidegger, M. (1935/1986). L'origine de l'œuvre d'art (Brokmeier, W., Trad.) *Chemins qui ne mènent nulle part.*



- Lachapelle, L. (2014) L'atelier fait terrain: la performativité de la recherche-crédation, pratiques poétiques et éthique de la connaissance. Dans Communication présentée à /au Action! Imaginaire de la performance et de la performativité dans la théorie, l'art et la société Montréal, Université du Québec à Montréal : RADICAL / Figura, Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire. Récupéré de <http://oic.uqam.ca/fr/biblio/latelier-fait-terrain-la-performativite-de-la-recherche-creation-pratiques-poetiques-et>
- Lancri, J. (2006). Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi ? Dans Gosselin, P. et É. Le Coguiec (dir.), *La recherche création pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (p. 9-20). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. [Paris : Plon.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social Issues*, 2(4), 34-46.
- Lincoln, Y.S. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, Calif. : Sage Publications.
- Louiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Lyotard, J.F. (1979). *La condition postmoderne rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de Minuit.
- Martin, O. (2010). Analyse quantitative. Dans Paugam, S. (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Mehan, H. et Wood, H. (1975). *The reality of ethnomethodology*. New York : Wiley.
- Morrisette, J., Demazière, D. et Pepin, M. (2014). Vigilance ethnographique et réflexivité méthodologique. *Recherches qualitatives*, 33(1), 9-18.
- Ogien, A. (2008). A quoi sert l'ethnomethodologie ? *Critique*, 64(737), 804-820.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS. La recherche en actes, Champs de recherche et enjeux de terrain*.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.
- Parini, L. (2006). *Le système de genre : introduction aux concepts et théories*. Zürich : Seismo.
- Passeron, J.-C. (1995). L'espace mental de l'enquête. *Enquête*, (1).
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF éd.



- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux, (France) : ESF éditeur.
- Petit, E. (2010). Du fil de l'eau en fils à retordre. Comment bricoler des techniques de terrain protéiformes en une méthodologie qualitative cohérente en géographie ? *L'Information géographique*, 74(1), 9-26.
- Portine, H. (2002). Analyse de Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication*, 5(2), 259-268.
- Pouchepadass, J. (2007). Le projet critique des postcolonial studies entre hier et demain. Dans Smouts, M.-C. (dir.), *La situation postcoloniale : les postcolonial studies dans le débat français* (p. 173-218). Paris : Fondation nationale des sciences politiques.
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199.
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif : Réflexions sur cette méthode. *Sur le journalisme - About journalism - Sobre jornalismo*, 1(1), 60-70.
- Prasad, P. (2005). *Crafting qualitative research : working in the postpositivist traditions*. Armonk, N.Y. : M.E. Sharpe.
- Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Richardson, L. (2000). New Writing Practices in Qualitative Research. *Sociology of sport journal*, 17, 5-20.
- Richardson, L. et Ada, E. (1994). Writing: a method of inquiry. Dans Denzin, N. K. et Y. S. Lincoln (dir.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (p. 516-529).
- Riverin-Simard, D., Spain, A. et Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 59-91.
- Roy, M. et Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches féministes*, 32(2), 129-151.
- Roy, S.N. (2010). L'étude de cas. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sandelowski, M. (1986). The problem of rigor in qualitative research. *Advances in Nursing Science*, 8(3), 27-37.
- Schneider, B. (2005). Mothers talk about their children with schizophrenia: a performance autoethnography. *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing*, 12(3), 333-340.



- Schön, D.A. (1982/1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Serres, M. (1985). *Les cinq sens*. Paris : Grasset.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- St-Denis, K. (2013). *Une anthropologue chez les pompiers. Contexte et défis d'une recherche ethnographique professionnelle*. ACFAS Anthropologie au Québec. *Diversité des pratiques et pertinence des terrains locaux*, Actes du colloque, 2013, Université Laval, Québec
- Tillmann-Healy, L.M. et Kiesinger, C.E. (2001). Mirrors: Seeing each other and ourselves through fieldwork. Dans Gilbert, K. R. (dir.), *The emotional nature of qualitative research*. Boca Raton, Fla. : CRC Press.
- Tremblay, R.R. et Perrier, Y. (2006). L'apprentissage de la mti, une affaire de compétences transversales. *Pédagogie collégiale*, 20(1), 16-22.
- Van Trier, W.E. (1980). La recherche-action. *Déviance et société*, 4(2), 179-193.
- Waechter-Larrondo, V. (2005). Plaidoyer pour le bricolage et l'enracinement des méthodes d'enquête dans le terrain : l'exemple d'une recherche sur le changement dans les services publics locaux. *Bulletin de méthodologie sociologique*, (88), 31-60.
- Woods, P. (1986). *Inside schools : ethnography in educational research*. London; New York : Routledge & Kegan Paul.

Pour citer ce texte :

Paquin, L.-C. (2014). La méthodologie. *Méthodologie de la recherche création* (p.). Récupéré de http://lcpaquin.com/methoRC/MethoRC_methodologie.pdf.

