



## **La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation**

**Caroline DAYER<sup>1</sup>** (Université de Genève, Suisse) et  
**Maryvonne CHARMILLOT<sup>2</sup>** (Université de Genève, Suisse)

L'objectif de cette contribution consiste à exposer les principales caractéristiques de la compréhension qui permettent de penser et de mettre en œuvre une posture de recherche. Le double ancrage formateur-chercheur ainsi que les tensions entre théorie et pratique d'une part, entre distance et engagement d'autre part, sont au centre des réflexions, et illustrés par deux recherches empiriques. Le point de vue défendu concernant l'identité de la recherche appelle une valorisation et une légitimité de la recherche équivalentes, quels que soient les milieux, dans la mesure où le processus de production des connaissances adopté obéit aux principes qui régissent la construction des savoirs scientifiques. Les recherches relevant des universités, par exemple, ne sont ni plus légitimes ni plus scientifiques que les recherches produites dans des instituts de formation à caractère professionnalisant, d'une part, et d'autre part, les questions des conditions de production des savoirs sont à prendre en charge aussi bien dans le milieu académique que dans celui de la formation. La recherche constitue une activité professionnelle en soi qui obéit à des impératifs au-delà de la spécificité des lieux de sa production.

Mots clés : épistémologie compréhensive, formation, théorie et pratique, rapport à l'objet, implication du chercheur-formateur, engagement et distanciation

### **Introduction**

Comment l'activité de recherche en sciences socio-humaines se définit-elle et qu'est-ce qui la caractérise ? Quelles sont les orientations épistémologiques à disposition du chercheur ? Les démarches se distinguent-elles en fonction des ancrages institutionnels ou des terrains de recherche ? La recherche est-elle plus ou moins légitime, plus ou moins valorisée suivant ces ancrages et ces terrains ? Dans le cadre des réflexions proposées par les coordinateurs de ce numéro, la question spécifique est celle de la place et du statut de la recherche dans les instituts de formation des enseignants. Notre propos, dans cet article, consistera à

---

1. Contact : [Caroline.Dayer@unige.ch](mailto:Caroline.Dayer@unige.ch)

2. Contact : [Maryvonne.Charmillot@unige.ch](mailto:Maryvonne.Charmillot@unige.ch)



traiter cette question en proposant une démarche de recherche compréhensive. Le point de vue qui sous-tend nos propositions défend une valorisation et une légitimité de la recherche équivalentes quelles que soient les spécificités des milieux, dans la mesure où celle-ci obéit aux principes qui régissent la construction des savoirs scientifiques. Autrement dit, les recherches relevant des universités, par exemple, ne sont ni plus légitimes ni plus scientifiques que les recherches produites dans des instituts de formation à caractère professionnalisant. Par ailleurs, l'analyse des conditions de production des connaissances est nécessaire aussi bien dans le milieu académique que celui de la formation. La recherche constitue une activité professionnelle en soi qui obéit à impératifs indépendamment des lieux de sa production.

Partant de ce point de vue, notre objectif, dans cet article, est de montrer comment la démarche compréhensive, en ce qu'elle prend au sérieux la dimension construction de la connaissance et l'implication du chercheur qu'elle entraîne, autorise ce dernier à penser les tensions qu'il est amené à vivre plutôt que les nier ou les considérer comme des biais à éliminer, soit sur son terrain de recherche, soit dans son identité de formateur-chercheur. Pour ce faire, nous rappellerons, dans une première section, les principes épistémologiques et théoriques de base de la posture compréhensive, en nous centrant plus particulièrement sur deux aspects interdépendants, le rapport à l'objet et l'implication du chercheur. Dans une seconde section, nous exposerons deux exemples de recherche permettant d'illustrer ces aspects. En conclusion, nous reviendrons sur l'une des questions posées dans le texte de cadrage de la revue, à savoir, comment les postures et les pratiques en recherche qualitative peuvent-ils nous éclairer sur la construction d'une identité de la recherche dans les institutions de formation professionnelle des enseignant-e-s ?

## Comprendre

Dans un article précédent (Charmillot & Dayer, 2007), nous avons clarifié la distinction que nous opérons entre démarche compréhensive et méthodes qualitatives. Partant du constat de la « fausse unité autour de la recherche qualitative » (Groulx, 1999) et d'une centration trop forte de cette conception de la recherche sur des aspects techniques, nous évoquons, dans cet article, la nécessité de définir une posture épistémologique articulée autour de quatre pôles – épistémologique, théorique, morphologique et technique. La perspective compréhensive, dans cette perspective, se caractérise globalement comme suit. La personne humaine y est envisagée et l'analyse se focalise sur la dialectique individuel-collectif. En référence à Schurmans (2003), il s'agit de considérer que « si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux –, ils ne suffisent pas à la saisie des phénomènes sociohumains. Car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité. L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens : d'une part, les êtres humains



réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes » (p. 57). Cette posture « dégage la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations que chacun d'entre nous attribue à son action (que veut l'acteur, quels buts veut-il atteindre, quelles sont ses conceptions des attentes des autres... quelles sont les attentes des autres?); ainsi que sur la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale (quelle trame les actions et réactions forment-elles, quel est le réseau de significations qui apparaît sur la base du faisceau croisé des actions singulières?) » (Schurmans, 2003, p. 57). Cette perspective dialectique postule par ailleurs la nécessité d'un dépassement de l'opposition entre explication et compréhension. Elle s'inscrit en cela dans les sciences critico-reconstructives définies par Apel (2000) qui reposent sur trois éléments-clefs : a) la conception du sujet épistémique : « le sujet de la connaissance ne renvoie plus, comme dans la perspective kantienne, à une conscience en général. Loin d'être "autarcique et clos sur soi", il doit tout au contraire inclure nécessairement "l'idée de la communauté communicationnelle comme sujet de la compréhension du sens" (Schurmans, 2006) »; b) les conditions de validation des connaissances scientifiques : « la possibilité de former des consensus dans une communauté illimitée de communication doit [...] être prise en compte, de façon principielle, parmi les conditions constitutives de possibilité d'une quelconque vérité » (Apel, cité par Schurmans, 2006); c) l'intérêt émancipatoire de la connaissance, relatif à la rationalité éthique.

La question que l'on peut adresser à la recherche dans les institutions de formation est de savoir dans quelle mesure ces trois dimensions participent de son identité ? Autrement dit, les recherches développées sont-elles ouvertes à la critique et aux échanges avec d'autres démarches ? Les principes de validation qui président à la production des résultats sont-ils explicités ? Les connaissances construites constituent-elles un instrument d'analyse du jeu des structures sociales, et à partir de là, un moyen, pour les acteurs sociaux, de s'émanciper des déterminismes qui empêchent ou réduisent leur puissance d'agir ?

Considérons à présent, sur la base de ces questions et des postulats théoriques qui les sous-tendent, les deux aspects annoncés en introduction de cet article, celui du rapport à l'objet et du couple engagement-distanciation.

### ***Le rapport à l'objet***

La démarche compréhensive remet en cause l'idée d'extériorité du chercheur face à son objet d'étude. Schurmans (2008) évoque trois raisons : « La première relève du fait que le chercheur fait partie de la collectivité socio-historique qu'il étudie : il est marqué par les institutions qui, forgées par l'histoire, structurent cette collectivité, et il participe, au présent, aux interactions structurantes qui s'y développent. La deuxième est



immédiatement reliée à la première : l'identité du chercheur est fruit de son "expérience vécue", tout au long de sa trajectoire biographique. Cette expérience vécue se construit dans un double mouvement : l'extériorité affecte la personne, participant ainsi de la constitution de l'intériorité; et l'intériorité, se constituant en permanence, affecte la personne. La troisième raison est une conséquence des deux premières : le mouvement d'intériorisation de l'extériorité affecte, à son tour, l'extériorité par le fait de la participation de la personne à l'interaction; celle-ci est, pour autrui, un autrui qui affecte » (p. 95).

En sciences socio-humaines, le chercheur perçoit ainsi l'objet de l'intérieur; il ne peut se soustraire à cette implication et se trouve lui-même affecté comme il affecte autrui et l'environnement dans lequel il s'insère. Schurmans (2008) poursuit en précisant que, par conséquent, la démarche compréhensive articule nécessairement recherche et intervention : « Les caractéristiques principales de la posture compréhensive concernent bien sûr l'ensemble des sciences sociales-humaines et elles questionnent, toutes disciplines confondues, l'épistémologie scientifique en général. Il n'en reste pas moins qu'elles correspondent à une thématique centrale qui génère l'essentiel des problématiques de la recherche en formation : la dynamique de confrontation des interprétations du monde, dans l'interaction collective, et ses retombées, dans la constitution de la personne et dans l'orientation de l'agir » (p. 95). Cette orientation à l'agir renvoie non seulement aux retombées de la recherche, mais également à la potentialité de réappropriation des savoirs par les acteurs et à la finalité émancipatoire de la connaissance. On peut convoquer, dans cette perspective, la notion de « conversion du regard » développée par Bourdieu (1993), et la figure du « chercheur solidaire » caractérisée par Piron (1996) pour analyser la responsabilité du chercheur. Bourdieu attire l'attention sur la finalité de la recherche, appelant à une démocratisation de la posture herméneutique. Il s'agit d'une part de permettre au lecteur d'assister aux différents mouvements de construction de la recherche. D'autre part, de lui fournir les instruments d'une lecture compréhensive de la réalité observée, à savoir, comme le propose Bourdieu (1993), « les moyens de porter sur les propos qu'il va lire ce regard qui rend raison, qui restitue à l'enquêté sa raison d'être et sa nécessité » (p. 924). Cette responsabilité du chercheur sous forme de souci d'autrui est exprimée par Piron à travers son concept d'« éthique du souci des conséquences ». Cette forme de solidarité s'exerce à travers l'écriture. Elle consiste à « se demander quelle forme d'humanité, quel modèle des rapports avec autrui et quelle représentation du lien social [les] textes [de recherche], dotés du pouvoir 'scientifique' de vérification, proposent aux lecteurs, implicitement ou non. Le chercheur solidaire accepte de soumettre à ce souci son travail de recherche et de production de vérité lorsqu'il s'engage dans la pratique de l'écriture scientifique et lorsqu'il doit prendre de multiples décisions à propos de la publication, par exemple » (Piron, 1996, p. 141).



Les conséquences méthodologiques de l'approche compréhensive se fondent sur une logique dialectique, en opposition à la linéarité de la démarche explicative dont le cadre théorique est stabilisé en amont de l'enquête et les hypothèses posées a priori. En effet, l'exploration théorique et l'exploration empirique vont de pair et bénéficient d'une légitimité similaire donc la construction progressive de l'objet. Cette démarche de recherche est caractérisée selon Schurmans (2008) par une triangulation entre chercheur, théorie et terrain : « Le lien entre terrain et théorie implique, de la part du chercheur, une analyse constante qui donne à l'ensemble de la démarche une allure circulaire : l'information issue du terrain est lue à travers les concepts dont dispose le chercheur, mais elle l'engage aussi à affiner de plus en plus sa conceptualisation, à la compléter, à la réviser » (pp. 97-98).

### ***Engagement et distanciation***

« Il incombe au chercheur », écrit Schurmans (2001), « d'élucider la place qu'il adopte entre extériorité surplombante et participation directe à l'effervescence sociale. Il s'agit là, pour lui, de définir son rapport avec ses informateurs. Ce qui implique [...] de définir sa part de responsabilité quant aux résultats de ses recherches, la façon dont ils seront restitués à ceux qui en sont à la source, la validité que ceux-ci accorderont à ses propos » (p. 163). Pour définir ce processus complexe du rapport du chercheur à son objet, nous évoquerons les propositions de Fassin (1999). Cette question demeure, à ses yeux, « insuffisamment réfléchie, alors même qu'elle concerne le travail quotidien des chercheurs et la légitimité de leur intervention dans le monde social » (p. 46). Il la formule de deux manières étroitement liées entre elles mais aux enjeux distincts : quelle connaissance objective peut-on produire sur un monde d'objets dont on fait soi-même partie (enjeu épistémologique); quelle position axiologique peut-on défendre dans l'étude de phénomènes mettant en jeu des valeurs sur lesquelles on porte soi-même des jugements (enjeu politique) ? Dans son analyse, Fassin s'appuie sur la théorie de Elias (1993) concernant l'engagement et la distanciation, deux opérations intellectuelles à la fois indissociables et contradictoires qui déterminent le cours des actions humaines. Dans le sens commun, l'engagement et la distance sont conçus séparément. Un chercheur engagé est un chercheur présent sur la scène sociale et la définition de l'engagement est de nature politique. La distance quant à elle se rapporte à l'objet et sa nature est davantage épistémologique. Chez Elias, engagement et distanciation se situent simultanément sur les plans politique et épistémologique : « La thèse éliásienne de l'indissociabilité des dimensions épistémologique et politique de la relation des sciences sociales à leur objet permet de dépasser l'illusion positiviste que contredit, dans les faits, le discours normatif. Le chercheur est engagé par rapport au monde qu'il étudie à la fois comme sujet connaissant et comme sujet citoyen » (p. 43). La théorie d'Elias permet également de dépasser l'opposition de Weber entre le savant et le politique. Pour le sociologue allemand en effet, si le savant



peut avoir des convictions personnelles, il ne doit en aucun cas les mêler à ses recherches ou les enseigner. L'action du politique, à l'inverse, est déterminée par des jugements de valeur, même s'il a recours, pour prendre ses décisions, aux connaissances disponibles dans son domaine d'intervention. Là encore, la théorie d'Elias permet de penser la tension entre l'engagement et la distanciation, plutôt que de les considérer comme deux entités séparées.

Fassin enrichit l'analyse d'Elias en introduisant la dimension de la diversité des formes d'engagement et de distanciation. Cette diversité correspond à la multiplicité des paradigmes présents dans les sciences sociales. Pour Fassin, la prise en considération de cette diversité est fondamentale car elle permet de quitter un niveau de généralité pour mettre en évidence la singularité des pratiques et les situer historiquement. Pour en rendre compte, il identifie deux dimensions : le registre de l'action et le registre de l'analyse. Le registre de l'action va de la recherche appliquée (engagement) à la recherche fondamentale (distanciation) et renvoie aux enjeux pratiques définis ou non par le chercheur. Le registre de l'analyse va de l'adhésion (engagement) à la critique (distanciation) et concerne les enjeux de connaissance : le chercheur reproduit-il les modèles théoriques communément sollicités ou tente-t-il de développer de nouveaux cadres interprétatifs ? Ce croisement des registres et des positions peut être représenté schématiquement dans un tableau à double entrée (nous insérons des flèches pour exprimer les mouvements et les tensions entre position).

<i>Registre</i>	<i>Position</i>
	<i>Engagement</i> ↔ <i>distanciation</i>
<b><i>ACTION</i></b>	<i>recherche appliquée</i> ↔ <i>recherche fondamentale</i>
<b><i>ANALYSE</i></b>	<i>adhésion</i> ↔ <i>critique</i>

Les modèles de recherche représentés dans ce tableau constituent un outil qui permet au chercheur de situer sa démarche. Comment se définit, dans cette perspective, l'orientation de la recherche dans les institutions de formation ? Quelles places respectives occupent les enjeux pratiques et les enjeux de connaissance ? Quelle place occupe la critique, critique épistémologique d'une part, critique sociale d'autre part ?

### **Illustrations**

Nous souhaitons, dans cette seconde section, illustrer à partir de deux recherches les différentes facettes du rapport à l'objet mises en évidence à travers les auteurs sollicités. La première, qui porte sur la construction et la transformation d'une posture de recherche, permet d'analyser les liens entre théorie et pratique d'une part, recherche et intervention



d'autre part. La seconde, qui a comme objet l'expérience de la maladie, exprime la position du chercheur face au paradigme biomédical.

En préambule à ces illustrations, et en guise de transition, nous souhaitons rappeler brièvement un autre exemple, développé en collaboration avec Schurmans, qui met en évidence la part de négociation dans l'élaboration d'une démarche de recherche dans un dispositif de formation (Schurmans, Charmillot & Dayer, 2008). Nous exposons, dans ce texte publié dans un numéro de *Raisons éducatives* consacré aux processus interactionnels en situation éducative, notre conception de la recherche compréhensive en articulant deux objectifs. Le premier, épistémologique, consiste à mettre en évidence les caractéristiques et la pertinence d'une démarche méthodologique compréhensive; le second est un objectif de formation, qui consiste à montrer comment est enseignée la méthodologie de l'entretien dans nos programmes de cours universitaires. L'analyse qui réunit les deux objectifs consiste à penser la place des processus interactifs dans nos travaux de recherche et nos pratiques d'enseignement. Deux dimensions ressortent du processus de formation (Schurmans, Charmillot & Dayer, 2008, p. 316) : 1) l'exploitation de la réflexion critique dans l'élaboration de la recherche (le dispositif engage les apprenants à participer à la construction d'une problématique et dépasse les aspects méthodologiques techniques); 2) les apprenants sont amenés à expérimenter les contraintes qui pèsent sur les évaluations de l'action. Au final, c'est la problématique de l'autorisation qui est convoquée : autorisation à la critique, à la divergence d'optique, à la reformulation, à l'innovation : « [...] le dispositif engage chaque participant à développer son habilitation à transiger avec autrui quant à l'adéquation des évaluations de l'action, et partant, à participer au renouvellement des cadres de l'interprétation » (p. 316). C'est dans cette perspective de la réflexion critique et de l'autorisation à penser que nous proposons les deux exemples de recherche annoncés.

### ***Entre théorie et pratique***

L'exemple de la recherche exposée ici investigate la façon dont le double ancrage chercheur-formateur est vécu, pensé et travaillé, notamment à travers la dialectique entre théorie et pratique, entre recherche et intervention. Il se base sur étude récente (Dayer, 2010a) qui se centre sur la construction et la transformation d'une posture de recherche. Ancrée dans l'interactionnisme historico-social, cette recherche adopte une démarche compréhensive telle que décrite dans la première partie de cet article. Son objectif consiste à analyser les tensions que vivent les enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses dans leurs activités professionnelles.

La démarche méthodologique adoptée s'appuie sur des entretiens semi-directifs et son but est de permettre à la diversité de s'exprimer à travers une variété de sexe (10 femmes et 10 hommes), d'âge (de 28 à 61 ans), d'état civil (célibataire, en couple, fiancé-e, marié-e, divorcé-e, avec ou



sans enfant), de statut (du statut de doctorant-e à celui de professeur-e titulaire en passant par des postes plus ou moins stabilisés), d'ancrage disciplinaire (10 personnes en sciences naturelles et 10 personnes en sciences socio-humaines), de nationalité, d'origine socioprofessionnelle. Ces personnes se trouvent donc à des moments différents de leur parcours de vie et de leur carrière professionnelle. Elles ont en commun d'avoir effectué une transformation plus ou moins profonde de leur posture de recherche, d'avoir vécu des situations d'entre-deux et d'élaborer une critique de certaines ou plusieurs dimensions de l'univers scientifique - dont l'imposition du positivisme comme paradigme dominant.

L'analyse de l'information renvoie à la théorie enracinée qui « dérive des données systématiquement récoltées et analysées à travers le processus de recherche. Avec cette méthode, la récolte des données, l'analyse et la théorie éventuelle sont inter-reliées » (Strauss & Corbin 2004, p. 30). Les théories enracinées, « [étant] tirées des données, ont bien des chances d'offrir des enseignements pertinents, d'augmenter la compréhension et de fournir un guide sérieux pour l'action » (Strauss & Corbin, 2004, p. 30).

Dans ce sens, l'entretien semi-directif s'ouvre par une question large et ouverte qui invite la personne à expliciter la façon dont elle a construit voire transformé sa posture de recherche. De ce récit émergent différentes tensions qui sont ensuite approfondies par l'interviewé-e. Une des principales tensions, développée spontanément et de façon récurrente par les informateurs et les informatrices, renvoie à l'opposition entre théorie et pratique que nous avons choisi de présenter ici en raison de sa pertinence en regard de l'objet de cette contribution. Les extraits d'entretien suivants proviennent de l'analyse détaillée de ces différentes tensions (Dayer, 2010a) et ils ont été sélectionnés afin de mettre en exergue la façon dont la dichotomie théorie/pratique est vécue, déclinée, incarnée, remise en cause et travaillée.

Les informateurs et les informatrices mettent en évidence la difficile mais nécessaire articulation entre visée praxéologique et visée épistémique :

*La principale tension, c'est l'articulation entre une visée utilitaire, professionnelle, pratique de mon travail et puis une visée plus épistémique enfin de production de connaissances, de savoir. Il y a une tension qui est une tension épistémologique. D'un côté, on a des savoirs qui sont disciplinaires, abstraits, décontextualisés, génériques, et de l'autre côté, on a des pratiques qui sont orthogonales, qui sont non disciplinaires, qui sont implicites, qui se caractérisent avec de la tension et de l'activité (Paul).*

Cette opposition renvoie à une distinction, celle entre concret et abstrait. Igor souligne qu'il a besoin de concret et qu'il ne peut pas être en permanence dans l'abstrait. Quant à Claire, elle précise qu'elle a besoin d'un double ancrage, concret et académique mais qu'il n'est pas évident à mettre en œuvre. Pour Igor comme pour Claire, ce souci du concret réfère au fait de ne pas se déconnecter du terrain, qu'il soit celui de la





formation, de la recherche ou de l'intervention. De quelle façon ces aspects se traduisent-ils ?

Les déclinaisons de la tension entre théorie et pratique s'incarnent à travers des personnes et des auteurs, défunts ou vivants. Elles se concrétisent également dans des lieux; certaines institutions valorisent davantage l'une ou l'autre dimension. Elles ne traversent pas uniquement la façon de concevoir et de mener la recherche - reflétées dans les orientations épistémologiques et théoriques ainsi que dans la définition de l'objet et les choix méthodologiques - mais également dans des interrogations quotidiennes. La question de savoir comment organiser son temps entre activités de recherche, activités d'enseignement et charges administratives ou de choisir le type d'écriture et de destinataires de son prochain article en sont des exemples. Différents genres d'écriture sont discutés par les personnes interviewées : écriture scientifique, écriture professionnelle, écrite littéraire, écriture journalistique. La question de l'injonction à la publication est abordée par l'ensemble des personnes interviewées tout comme l'écriture comme moyen de travailler les tensions rencontrées (Dayer, 2009).

Pour Patricia, la recherche-action constitue une illustration de la remise en question de la viabilité du dualisme entre théorie et pratique :

*Dans la recherche-action, le chercheur fait partie du terrain. C'est pas forcément toujours facile mais en même temps il regarde ce qui se passe et il essaie de comprendre et à la fois il est acteur sur le terrain, il est présent à toutes les étapes, aussi dans la compréhension, la discussion et la mise en valeur des résultats (Patricia).*

Patricia précise que sa double casquette peut être délicate par moment mais qu'elle est à la fois passionnante. Elle souligne également que ce type de recherche amène des aspects théoriques nouveaux et peut déboucher sur la création de dispositifs de formation, elle permet de penser la conception et l'organisation de projets éducatifs ainsi que leur accompagnement.

En tant que vecteur de réflexion et créatrice de cohérence, l'épistémologie peut également remplir cette fonction :

*C'est pas une fin en soi l'épistémologie, ça éclaire juste le fait qu'on peut réutiliser ça, soit pour en faire un article, soit pour en faire une action. L'épistémologie, c'est réfléchir sur... c'est le savoir sur le savoir donc c'est comment je vis, qu'est-ce qui me tient à cœur, comment s'élabore le savoir scientifique, quelle est la place des hypothèses par rapport aux modèles, par rapport aux concepts, par rapport aux théories, comment un modèle devient une théorie, etc. (Cyril).*

Les informateurs et informatrices n'opposent pas théorie et pratique mais travaillent cette tension de différentes façons. L'expression *être à cheval* émerge de façon récurrente pour traduire l'idée de maintenir la tension entre ces deux pôles plutôt que de se focaliser sur un seul terme ou en abonner un. Certaines personnes parlent de balance, de basculement,



de glisser un pied dans les deux mondes, de se balader d'un pôle à l'autre. Les personnes interviewées soulignent qu'il n'est pas évident de réunir les deux bouts, pratiques et épistémiques, mais l'ancrage dans le terrain empêche de partir dans des délires déconnectés de la réalité et l'apport de la théorie amène une bouffée d'oxygène vitale. Situer son travail sur une ligne de crête renvoie au fait d'être aux frontières et à la réflexivité critique.

Les dimensions pratiques et les dimensions théoriques sont saisies non pas en opposition mais dans un travail permanent de mise en tension et d'articulation. La dialectique entre ces aspects n'est pas évidente à vivre, il est aussi question de faire le grand écart et d'effectuer des conversions (Dayer, 2010b). Cette dialectique est à la fois source d'instabilité et de satisfaction, d'incertitude et de créativité.

### ***La recherche impliquée***

La seconde recherche que nous souhaitons évoquer dans cet article s'inscrit dans le paysage des recherches en sciences sociales ayant pour objet la santé et la maladie. Elle a pour cadre plus précis la littérature sociologique qui, depuis un peu plus de trente ans, a étudié les réaménagements dans la vie quotidienne et les perturbations biographiques à la suite d'une maladie grave. Ce cadre d'analyse privilégie le point de vue des personnes concernées, pour identifier les ressources et les stratégies adoptées dans un contexte social, politique et médical donné. Nous tentons de compléter ce cadre en intégrant la dimension formative de l'expérience de la maladie, dans une double perspective. Il s'agit de considérer, dans un premier temps et s'il y a lieu, les apprentissages réalisés par les personnes concernées; et, dans un deuxième temps, de réfléchir à l'intégration de ces expériences singulières dans le cadre, collectif cette fois, des interventions éducatives et formatives en matière de santé. Les questions qui orientent la recherche s'organisent autour de quatre dimensions : 1. Définition Comment les personnes atteintes d'une maladie définissent-elles cette dernière (maladie, problème, injustice, destin) ? La maladie s'inscrit-elle comme une rupture dans le parcours de vie ou davantage dans un continuum ? La maladie est-elle envisagée comme une chose à combattre ou comme un événement potentiellement porteur de sens ? La personne malade a-t-elle le sentiment de subir sa maladie ou pense-t-elle avoir des ressources pour y faire face, et quelles sont ces ressources (matérielles, médicales, relationnelles, symboliques) ? 2. Relations Dans quelle mesure l'expérience de la maladie redéfinit-elle les rapports du malade avec lui-même et avec les autres ? Comment, dans la vie privée, professionnelle, publique et au sein du milieu médical, les relations sont-elles vécues ? La maladie est-elle à l'origine d'un repli sur soi ou plutôt d'une ouverture aux autres ? L'expérience de la maladie donne-t-elle lieu à la création de nouveaux liens et/ou à une forme de créativité dans les liens existants ? 3. Apprentissages L'expérience de la maladie est-elle source d'apprentissage ? Apprend-on quelque chose sur soi ? Sur les



autres ? Sur la vie en général ? Ces apprentissages peuvent-ils servir dans la vie quotidienne ? 4. Itinéraire thérapeutique A quel(s) type(s) d'itinéraires thérapeutiques la maladie donne-t-elle lieu ? Deux maladies sont actuellement au centre de nos analyses, l'obésité et le VIH/Sida.

Notre posture compréhensive nous invite à développer une double analyse. Il s'agit, tout d'abord, de saisir, historiquement, la façon dont notre environnement sociétal a construit des grilles de lecture de différents phénomènes en termes de maladie. À propos de l'obésité, la question qui se pose est la suivante: « Sur quelles argumentations scientifiques repose la définition de l'obésité comme maladie ? Comment a été promue et s'est diffusée, au sein de la communauté scientifique, l'idée que l'obésité était pathologique ? » (Poulain, 2009, p. 27). Concernant le VIH/sida, il s'agit d'analyser l'évolution du discours médical depuis son irruption au printemps 81 jusqu'à nos jours, en portant une attention particulière au fait que pendant plus de 10 ans, la médecine n'a disposé d'aucun moyen efficace de lutte. Le second niveau d'analyse concerne le présent. Il s'agit de saisir comment les acteurs construisent un espace d'interprétation singulier en repérant les contradictions et les insuffisances des interprétations dominantes et en renégociant le sens de ce qui leur arrive au cœur des interactions qu'ils développent, afin de se forger leurs propres normes d'action dans la situation spécifique qui est la leur (Schurmans & Charmillot, 2007). Il s'agit de considérer l'obésité et le VIH/sida sous l'angle de l'expérience qu'ils représentent pour les personnes concernées. En d'autres termes, de prendre en compte la maladie comme corps-sujet. La maladie ne se réduit pas au corps biologique, au corps que l'on a (corps-objet). Elle est le corps que l'on est (corps-sujet) : « Un corps qui ne se limite pas à un ensemble d'organes, de membres et de fonctions; un corps animé d'une vie particulière, faite de projets, de désirs, de plaisirs, de risques, de joies, de peines, de sources de motivations, de déception mais aussi d'espérance. Un corps qui ne peut se soumettre entièrement à la rationalité de l'autre, ni correspondre parfaitement aux théories et outils utilisés par les professionnels » (Hesbeen, 1997, p. 10). Notre démarche nous invite ainsi à comprendre les significations que les personnes concernées par l'obésité ou atteintes du VIH/sida attribuent à l'une et l'autre de ces pathologies, au-delà de leurs caractéristiques médicales. Autrement dit, à comprendre qui sont ces personnes et non pas seulement à savoir de quoi elles souffrent.

Nous ne développerons pas ici les discours issus des entretiens compréhensifs réalisés. Ce que nous souhaitons exemplifier à travers cet exemple, c'est la dimension critique de la construction de la posture de recherche. Les sciences sociales ayant pour objet la santé et la maladie sont en effet pour la majorité inféodées au paradigme biomédical (Schurmans & Charmillot, 2007). Dans la typologie construite par Fassin à partir de la théorie d'Elias, ces recherches sont de type appliqué, autrement dit développées au service de la médecine et de la santé publique, sans distance critique. À propos du sida par exemple, elles convoquent



majoritairement une perspective comportementaliste et culturaliste. Notre volonté est de prendre le contre-pied de ces orientations et de renverser le rapport hiérarchique entre sciences sociales et sciences médicales. Dans la perspective de Fassin, nous nous inscrivons dans ce qu'il nomme la recherche impliquée, qui marque une part de responsabilité revendiquée par les chercheurs face au système de santé à deux vitesses qui exclut des soins, à travers le monde, une partie des personnes malades.

Ces exemples de prise de position nous paraissent susceptibles de nourrir le questionnement sur la construction d'une identité de la recherche dans les instituts de formation, quand bien même les domaines et les objets de recherche divergent. En effet, ils invitent les chercheurs à analyser l'ancrage social, politique et économique qui caractérise leur milieu de recherche ainsi que leur terrain, et à s'autoriser à prendre position contre les conventions dominantes, lorsque celles-ci ne s'orientent pas du côté de la diversité des significations, de la reconnaissance des acteurs et de leur émancipation.

## Conclusion

Partant du point de vue selon lequel la recherche constitue une activité professionnelle en soi qui obéit à des impératifs au-delà de la spécificité des lieux de sa production, nous avons montré, dans cette contribution, dans quelle mesure les principales caractéristiques de la démarche compréhensive peuvent servir de fondement à la construction d'une identité de la recherche dans des institutions de formation. Deux dimensions ont retenu notre attention, le rapport à l'objet d'étude et l'implication du chercheur. Les recherches empiriques exposées ont mis en évidence, d'une part, comment des chercheurs, au cours de leur carrière, redéfinissent et négocient leur posture, d'autre part, comment, en tant que chercheurs, nous sommes habilités à adopter une posture analytique ou critique par rapport aux conventions dominantes qui caractérisent nos champs de recherche et nos terrains.

Notre cadrage théorique propose divers instruments à partir desquels les contours d'une identité de la recherche peuvent être dessinés. La dialectique agent-acteur, qui amène à se questionner sur le statut de la personne humaine, permet de mettre en évidence le degré de contrainte vs de liberté de chacun-e d'entre nous dans nos manières de sentir, de penser, d'agir. Quel agent-acteur sommes-nous en tant que chercheur, quels agents-acteurs sont nos informateurs et plus largement la communauté humaine ? Les propositions de Apel conduisent à considérer la place de l'émancipation dans les savoirs que nous construisons, considération exprimée ainsi par Schurmans (2006) : « Mon travail [...] va-t-il dans le sens d'une réduction des inégalités et des injustices sociales ? D'une mise en doute d'un fondement "en nature" des différences de destinées ? D'une habilitation à piloter l'action ? D'un accroissement de l'actorialité



par le dévoilement de l'origine des déterminismes et la visibilisation des possibles ? De la mise en lumière d'un espace d'action ? » (pp. 82-83). Les réflexions de Fassin permettent de situer l'orientation de la recherche, entre recherche appliquée et recherche fondamentale concernant les types de démarches, entre adhésion et critique concernant la place de l'analyse. Les apports de Cailler, Bourdieu et Piron exigent de penser la responsabilité du chercheur. Sommes-nous solidaires, démocratiques, dans nos manières de concevoir et construire des savoirs ?

Pour terminer, il nous semble que les réflexions développées dans cet article entraînent d'autres dimensions à prendre en charge pour approfondir le traitement de la question de l'identité de la recherche dans les instituts de formation, parmi lesquelles, la formation à la recherche (Dayer, 2011; Schurmans, 2009) et le lien entre la recherche dans les instituts de formation et les politiques éducatives.



## Références

- Apel, K. O. (2000). *Expliquer-comprendre. La controverse centrale des sciences humaines*. Paris : Cerf [Edition originale : 1979].
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Seuil.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). *Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques*. Recherches qualitatives, Numéro Hors-Série. Québec : ARQ.
- Charmillot, M., Lagger, G., Lasserre Moutet, A. & Golay, A. (2011). *Comprendre l'expérience de vie des personnes obèses : un apport pour l'éducation thérapeutique du patient*. *Revue médicale suisse*, 7, 686-90.
- Charmillot, M. (2010). *L'expérience de la maladie comme source de formation de soi*. Site des Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation à Genève en 2010 : <https://plone2.unige.ch/aref2010>.
- Dayer, C. (2009). *Modes d'existence dans la recherche et recherche de modes d'existence*. *Pensée plurielle*, 1(20), 63-78.
- Dayer, C. (2010a). *Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire*. Saarbrücken : Éditions Universitaires Européennes.
- Dayer, C. (2010b). *Expériences d'entre-deux et de passage : du blocage de l'action à l'innovation. Dilemmes dans le monde scientifique*. *Pensée plurielle*, 2 (24), 31-43.
- Dayer, C. (2011). *La formation à la recherche*. Site des Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation à Genève en 2010 : <https://plone2.unige.ch/aref2010>.
- Elias, N. (1993). *Engagement et distanciation*. Paris : Fayard.
- Fassin, D. (1999). « L'anthropologie entre engagement et distanciation : essai de sociologie des recherches en sciences sociales sur le sida en Afrique ». In : C. Becker, J.P Dozon, Ch. Obbo & M. Touré, *Vivre et penser le sida en Afrique*, Paris : Karthala.
- Groulx, L.H. (1999). *Le pluralisme en recherche qualitative: essai de typologie*. *Revue suisse de sociologie*, 25(2), 317-339.
- Hesbeen, W. (2000). *Prendre soin dans le monde. Contribuer à un monde plus soignant*. Paris : Seli Arslan.
- Poulain, J.-P. (2009). *Sociologie de l'obésité*. Paris : PUF.
- Piron, F. (1996). *Écriture et responsabilité : trois figures de l'anthropologue*. *Anthropologie et sociétés*, 20/1, 126-148.
- Schurmans, M.-N. (2001). « La construction sociale de la connaissance comme action ». In : J.M. Baudoin & J. Friedrich (Eds), *Théories de l'action et éducation*. (Raisons éducatives 2001). Bruxelles : De Boeck Université.
- Schurmans, M.-N. (2003). *Les solitudes*. Paris : PUF.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Université de Genève.
- Schurmans, M.-N. (2008). *L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation*. *Éducation permanente*, 177, 91-103.
- Schurmans, M.-N. (2009). *L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation*. In M. Hatano & M. Maillibouis (Dir.). *La recherche au service de la formation*. *Éducation permanente*, 177, 91-103.
- Schurmans, M.-N. & Charmillot, M., (2007). « Les sciences sociales face au paradigme médical : approche critique ». *Sociologie santé* N°26, Juin 2007, 317-336.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M. & Dayer, C. (2008). *Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d'une démarche de recherche*. In L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 299-318). Bruxelles : De Boeck.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg.