



PROJECT MUSE®

(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif

Forget, Marie-Hélène

Published by Presses de l'Université Laval

Forget, Marie-Hélène.

(Se) Former à et par l'écriture du qualitatif.

Presses de l'Université Laval, 2021.

Project MUSE. muse.jhu.edu/book/82141.



➔ For additional information about this book

<https://muse.jhu.edu/book/82141>

Savoirs situés et emploi du journal de bord : des leviers pour l'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales¹

MARIE-CLAUDE BERNARD
ET ALICE VANLINT

RÉSUMÉ

Entrer dans la « culture lettrée » de l'écrit universitaire demande des apprentissages et implique de déconstruire certaines idées reçues sur l'écrit. Ce texte présente le point de vue selon lequel les savoirs sont conçus comme des productions situées. Cette posture sera envisagée comme une façon de propulser l'apprentissage de l'écrit en sciences humaines et sociales et, plus particulièrement, en recherche qualitative. L'usage du journal de bord sera développé comme une activité à entreprendre

1. Les idées de départ de ce texte viennent de deux chapitres publiés dans le *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, dirigé par Florence Piron et paru aux Éditions science et bien commun. Le chapitre sur les savoirs situés revient à M.-C. Bernard, celui sur le journal de bord, à A. Vanlint.

dans l'écrit du qualitatif, car il est un moyen de tenir compte du caractère socialement situés des savoirs, il est un outil pour la pensée et pour l'entrée dans l'écriture des savoirs. L'adoption de cette posture et l'emploi de cet outil forment et transforment l'écriture du qualitatif.

Mots clés : écriture ; recherche qualitative ; savoirs situés ; journal de bord ; sciences humaines et sociales.

BIOGRAPHIES

Marie-Claude Bernard est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage. Chercheuse au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), elle mène des activités de recherche portant sur l'étude des rapports aux savoirs et des questions sociales et éthiques associées aux savoirs scolaires, l'utilisation des récits de vie (en recherche et en formation) et l'analyse de la vulnérabilité à l'école.

Alice Vanlint est professeure adjointe au Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Chercheuse au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), elle mène des activités de recherche portant sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire, le rapport à l'écrit des enseignants et enseignantes, la collaboration interprofessionnelle (orthopédagogues, enseignantes, chercheuses, etc.) ainsi que l'étude de la vulnérabilité à l'école.

PROPOS INTRODUCTIFS

L'objectif de cette contribution est d'aider les étudiants et étudiantes des cycles supérieurs à entrer dans l'écriture du qualitatif en sciences humaines et sociales en leur fournissant des outils théoriques et pratiques pouvant favoriser l'apprentissage de cette écriture. En effet, l'écrit universitaire nécessite une forme d'entrée dans une « culture lettrée » qui peut être déstabilisante pour les étudiants et étudiantes. Nous considérons qu'en sciences humaines et sociales, et plus particulièrement en recherche qualitative, le point de vue selon lequel les savoirs sont conçus comme des productions situées est une posture qui propulse cet apprentissage. Selon une perspective qui tient compte de la socialité de la construction des savoirs scientifiques, le statut des savoirs est problématisé et l'objectivité de « la science » est redéfinie. Ce texte illustrera brièvement la posture épistémologique selon laquelle les savoirs scientifiques sont considérés comme des savoirs situés et soulignera l'importance d'adopter cette posture dans le travail de l'écriture du qualitatif chez les étudiants et étudiantes des cycles supérieurs en sciences humaines et sociales.

Un outil employé dans l'élaboration de recherches qualitatives en sciences humaines et sociales nous semble exemplaire de ce point de vue selon lequel les savoirs sont considérés comme des constructions situées. En effet, le chercheur ou la chercheuse, en tenant un journal de bord, se situe par rapport à son objet de recherche, prend du recul pour réfléchir sur d'autres points de vue et articule connaissances du terrain et savoirs théoriques. Le journal de bord sera donc présenté comme un outil précieux pour exercer le travail de construction de savoirs situés.

Dans la première partie de ce texte, nous dresserons une mise en contexte dans laquelle l'écrit universitaire sera envisagé comme une culture dans laquelle l'étudiant ou l'étudiante doit entrer. Nous présenterons ainsi l'écriture du qualitatif comme étant un apprentissage qu'il s'agit de réaliser tout au long des études aux cycles supérieurs et qui implique la déconstruction et la complexification des conceptions de l'écriture. Dans la deuxième partie, nous proposerons l'adoption d'une posture selon laquelle les savoirs scientifiques sont situés en apportant quelques exemples. Dans la troisième partie, nous suggérerons, en cohérence avec la considération des savoirs envisagés en tant que constructions socialement situées, l'utilisation du journal de bord comme outil d'écriture.

Nous le présenterons à la fois comme outil pour la pensée, pour dépasser les situations de « blocages » qui peuvent survenir au fil d'une recherche et pour entrer dans l'écriture des savoirs. Nous souhaitons mettre en évidence que l'adoption de cette posture et la mise en pratique de l'outil du journal de bord en recherche qualitative en sciences humaines et sociales favorisent et transforment l'écriture du qualitatif.

1. MISE EN CONTEXTE

Si l'écrit n'est pas une mince affaire lorsqu'on pense à son apprentissage chez l'enfant, il ne va pas de soi non plus à l'université. Meirieu (2012) propose de voir l'université comme « le lieu [par excellence] de la culture lettrée » (p. 55). Une culture dans laquelle il s'agit « d'entrer » en tant qu'étudiants et étudiantes universitaires, une culture qui a ses codes, dont il faut par la suite développer la maîtrise en tant que futurs chercheurs et chercheuses. Envisageant l'écrit comme une « véritable ressource pour la pensée », l'écriture scientifique devient alors à la fois l'objet et l'outil de l'apprentissage². Entrer dans cette « culture lettrée » en apprenant l'écriture scientifique est toutefois un défi à relever, et ce, pour plusieurs raisons.

À la suite de Kuhn (1972), Becker (2013) souligne que si les étudiants et étudiantes en sciences naturelles peuvent apprendre à faire de la recherche en observant les autres chercheuses et chercheurs du laboratoire, ce n'est pas le cas pour celles et ceux inscrits dans les programmes de sciences humaines et sociales. Dans ce champ, le travail d'écriture qui jalonne tout le processus de recherche étant généralement solitaire et caché, les étudiants et étudiantes ne peuvent habituellement pas observer et apprendre des manières d'écrire de leurs professeurs et professeures, ce qui peut entretenir le mythe que l'activité d'écriture est simple pour ces chercheuses et chercheurs chevronnés. Puisque les

2. Plusieurs autrices et auteurs reconnaissent les interactions développementales entre l'apprentissage de la lecture et l'apprentissage de l'écriture (par exemple Daunay et Reuter, 2008). Adoptant également ce point de vue, nous aborderons la question de l'apprentissage de l'écriture scientifique en considérant que les lectures réalisées par les apprentis chercheurs et les apprenties chercheuses y contribuent puisqu'il s'agit surtout d'entrer dans une « culture lettrée » soit une culture de l'écrit scientifique du qualitatif. Ainsi, dans ce texte, nous recourrons au terme « écrit » afin de référer à tout texte écrit ou lu tandis que nous utiliserons le terme « écriture » pour référer plus spécifiquement au processus de construction du texte.

étudiants et étudiantes n'ont généralement accès qu'au produit fini de l'écriture sans pouvoir assister à son processus, l'entrée dans la « culture lettrée » universitaire nécessite alors de trouver d'autres moyens d'apprentissage que la modélisation par l'observation.

À cette difficulté, nous ajoutons des conceptions de l'écriture que Barré-De Miniac (2002) attribue au « sens commun » et qui représentent des obstacles à surmonter pour permettre l'apprentissage du genre universitaire. Parmi ces conceptions, certaines considèrent que « bien écrire » serait le résultant d'un don, et d'autres, technicistes, considèrent que l'écriture relève de la simple application de normes ou qu'elle est la transcription d'un langage oral (Barré-De Miniac, 2002 ; Lahire, 1992). Or, une telle conception risque d'entraîner des effets paralysants (la « peur de la page blanche ») chez les novices. Bien que ces conceptions ne reflètent pas les consensus scientifiques (anthropologiques, sociologiques, psychocognitifs, etc.) concernant la conceptualisation de la complexité de l'écriture, elles sont largement répandues dans le contexte universitaire, mais également à l'extérieur des institutions scolaires. Par ailleurs, même si l'individu est au fait des propositions scientifiques, ces conceptions « du sens commun » peuvent ressurgir à tout moment, car elles sont souvent construites de façon non consciente.

Becker pointe une autre conception du travail d'écriture des apprentis chercheurs et apprenties chercheuses qui prend, comme la précédente, l'allure d'un mythe : l'idée que la meilleure manière d'écrire est celle de le faire rapidement, en un jet unique, sans s'y reprendre (propos de Becker interviewé par Bongrand, Boursange, Déplaud et Taiclet, 2006). Or, c'est l'inverse qui se passe : le texte se tisse au fil de l'écriture et des réécritures. Cette idée, qui est également paralysante pour l'apprentie ou apprenti, pourrait s'expliquer par deux processus favorisés par le contexte universitaire : celui des exercices scolaires et universitaires dans le cadre desquels les étudiants et étudiantes ont appris à « performer » (faire correctement en prenant le moins de temps possible), d'une part ; celui de l'organisation hiérarchique universitaire qui porte à penser que les enseignants et enseignantes savent écrire sans éprouver aucune difficulté et que cela devrait également être ainsi pour les étudiants et étudiantes, d'autre part.

Ainsi, l'écriture constitue une compétence complexe à développer qui ne peut être réduite au statut de simple transposition d'une pensée ou d'une

parole, comme c'est parfois le cas dans les conceptions de sens commun. Maintes fois théorisée dans le champ de la didactique du français (voir p. ex. Dabène, 1991 ; Reuter, 1996 ; Schneuwly, 2008), l'écriture peut être définie comme une pratique sociale, historiquement construite et culturellement située. En ce sens, au-delà de l'ensemble des savoirs régissant les différents systèmes de la langue écrite (syntaxe, orthographe, etc.), l'écriture nécessitera la mobilisation d'un ensemble de savoirs sémiotiques et pragmatiques³ qui permettront la construction d'un texte adapté à la situation de communication. En ce qui concerne l'« écriture scientifique du qualitatif⁴ », elle nécessite la prise en compte de divers enjeux qui préoccupent la communauté de recherche.

Parmi ces enjeux, on ne peut ignorer la question de la posture énonciative. Faut-il utiliser le « je », le « nous » d'honneur ou le « on » qui efface la position personnelle ? Les expériences de l'écrit scientifique par l'intermédiaire de la lecture d'articles et l'exercice de la recherche documentaire nous ont fréquemment mis en contact avec l'utilisation du « il » ou du « on », véhiculant l'idée que les savoirs scientifiques se déclinent de façon impersonnelle. Le choix du pronom ne peut se faire sans être accompagné d'une réflexion épistémologique visant à interroger le statut que l'on souhaite donner aux savoirs convoqués dans sa recherche ainsi qu'aux résultats rapportés dans le texte. Peut-on prétendre à une « objectivité scientifique » qui justifierait l'effacement des auteurs et autrices de la recherche ? Dans ce qui suit, nous développons deux leviers qui peuvent favoriser l'apprentissage de l'écriture du qualitatif : l'adoption d'une posture épistémologique qui conçoit les savoirs comme étant des savoirs situés ; et la mise en œuvre d'une activité d'écriture qui peut être au diapason de cette posture, soit l'utilisation du journal de bord. Ces deux leviers sont des invitations à passer à l'acte d'écrire, car on n'apprend à écrire qu'en pratiquant l'écriture. Dans les mots de Becker

3. Les savoirs sémiotiques sont relatifs au système de signes de l'écrit qui renvoie à la langue, mais également à des éléments non verbaux (calligraphie, typographie, etc.) dans une culture donnée (ici, dans la culture scientifique). Les savoirs pragmatiques concernent la fonction sociale de l'écrit dans une communauté donnée (ici, de recherche), soit son rôle, les habitudes entourant son utilisation, etc.

4. L'expression écriture scientifique du qualitatif que nous utilisons dans ce texte répond à la visée de contribuer à la problématisation de l'écriture scientifique qui jalonne le processus des recherches qualitatives. Nous envisageons cette écriture comme l'outil permettant de présenter des résultats, mais également comme une activité en soi qui, tout au long du processus, nourrit la pensée scientifique, contribuant ainsi à la recherche.

(2013): « Voici ma dernière injonction à tous ceux qui ont du mal à écrire: commencez à écrire! » (p. 15)⁵.

2. SAVOIRS SITUÉS

*Depuis la nuit des temps...
Partout à travers le monde...*

L'adoption d'une posture épistémologique qui considère que les savoirs sont situés est un des leviers qui favorise l'apprentissage de l'écriture du qualitatif. Les phrases citées en épigraphe, que les directeurs et directrices peuvent régulièrement lire dans les premiers jets de projets de thèse ou de mémoire de leurs étudiants et étudiantes en sciences humaines et sociales, semblent rassurer ces derniers qui cherchent à fonder la pertinence de leur projet avec des phrases à saveur universaliste. Pourtant, en recherche qualitative c'est un exercice tout autre qui est demandé: il faut se distancier des idées reçues (autrement dit, déconstruire les conceptions de départ et les complexifier) et considérer les savoirs comme des productions situées, c'est-à-dire considérer qu'ils ont une histoire, s'inscrivent dans différents champs, prennent racine dans des domaines scientifiques particuliers, fécondent d'autres domaines. Autrement dit, les savoirs sont liés à un contexte social et culturel dans lequel ils apparaissent. Nous soutenons que l'adoption de cette posture participe à la formation en recherche qualitative et enrichit l'expérience de l'écrit scientifique. Nous aborderons deux thèmes que nous illustrerons par quelques exemples: la neutralité des savoirs scientifiques et l'adoption d'une distance critique.

2.1 À propos de la neutralité des savoirs scientifiques

Il y a déjà plusieurs années, Sutton (1995) soulevait des questions quant à l'écriture scientifique qui omet d'examiner la science en tant qu'activité humaine. Les formes impersonnelles de l'écrit dans les articles de recherche, que nous avons évoquées dans la mise en contexte, témoignent

5. Freinet (1971) écrivait quant à lui: « C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron; c'est en parlant qu'on apprend à parler; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire » (p. 181).

d'une idée de science qui représente les savoirs comme existant en soi, et non pas comme le résultat de l'activité des chercheurs et chercheuses. Par conséquent, ces formes impersonnelles de l'écrit véhiculent une image de la science et des scientifiques qui peut conduire des étudiants et étudiantes à se construire une idée simpliste de la science « en tant que processus d'accumulation de faits qui ne soulèvent aucun problème » (Sutton, 1995, p. 43). Cela n'est pas le cas seulement des rapports de laboratoire ou des écrits en science de la nature. Malgré la « révolution » qu'a traversée la représentation de la « science anhistorique, asociale et conduisant méthodiquement à la vérité objective » (Désautels, 1994, p. 138), l'idée que l'écriture doit être objective et neutre a la vie dure chez les étudiants et étudiantes universitaires. À la suite d'une de leurs études, Delcambre et Reuter (2002)⁶ soulignent que la conception que les élèves du collège en France (niveau secondaire québécois) se font par rapport à l'écrit peut devenir un obstacle à l'écriture scientifique, d'une part parce qu'elle occulte le caractère argumentatif de l'écrit, et d'autre part parce qu'il peut s'avérer impossible d'exclure toute subjectivité d'un texte. Cela est d'autant plus pertinent, dans le contexte de l'écriture de textes universitaires, pour des chercheurs et chercheuses ayant fait le choix de méthodes de recherche qualitative.

Par ailleurs, cette conception de l'écriture n'est pas toujours, selon Delcambre et Reuter (2002), le résultat d'une réflexion menée sur le statut de l'écrit scientifique, mais elle serait plutôt le produit d'un enseignement et de la lecture de divers manuels et écrits de recherche. Dans leur parcours scolaire et universitaire, les apprenties ou apprentis chercheurs ont ainsi lu, étudié, écouté et « intériorisé » des formes d'écriture scientifiques qui véhiculent l'idée de la « neutralité » de la science entendue comme une forme de savoir qui serait « objective » appelant à une nécessaire neutralisation de la subjectivité humaine. Toutefois, l'exercice d'observation qui est au cœur de tout processus de recherche, et plus largement, tout le travail de recherche, n'est pas exempt de référents conceptuels et le sujet humain est en quelque sorte « habité » par ses référents conceptuels et théoriques. « Notre œil n'est pas tout nu, il est habité » pourraient affirmer Désautels et Larochelle (1989), Latour (1989) et plusieurs autres chercheurs et chercheuses qui ont déconstruit l'idée

6. Dans l'analyse des rapports à l'écriture et des images de la scriptrice ou du scripteur qu'entretiennent des élèves du secondaire en France, Delcambre et Reuter (2002) constatent qu'on dit essayer de « ne pas s'impliquer », de ne pas « donner son avis ».

que « la science » est neutre et objective, basée sur des découvertes réalisées par des personnes qui seraient « désincarnées », c'est-à-dire qui ne feraient pas partie d'une société particulière, dans une époque donnée, tissant des liens avec des personnes, ayant des affinités avec certaines et des animosités avec d'autres. La neutralité des savoirs scientifiques est à présent contestée. Comme l'affirme Glasersfeld cité par Larochelle et Désautels (1992), « les conclusions auxquelles arrive un scientifique sont, en toutes circonstances conditionnées par sa façon de voir, sa façon d'observer et sa façon de lier conceptuellement les éléments qu'il découpe à même son expérience » (p. 23). Désautels (1994) cite également Jenkins (1992) pour souligner « l'idée [qu']une science anhistorique, asociale, conduisant méthodiquement à la vérité objective fait désormais partie des "antiquités idéologiques" » (p. 138). Une telle conception des savoirs fait écho au souhait formulé par Sutton (1995), dont nous rapportons la position plus haut, qui propose de redonner aux écrits scientifiques « une voix humaine là où cela est possible et reconnecter le savoir impersonnel aux êtres humains qui l'ont établi » (p. 44).

Les sciences ainsi considérées sont des constructions humaines, des savoirs « construits par des humains et pour des humains », comme l'exprime Fourez (2004). Empruntons un exemple du domaine de la santé mentale et touchant le concept de folie pour illustrer ce point de vue.

Boris Cyrulnik, médecin, éthologue, neuropsychiatre et auteur français, exprimait son étonnement devant le fait que, dans le contexte de la formation des psychiatres, « tous les débutants connaissaient déjà une théorie de la folie, alors qu'ils n'avaient jamais vu un fou, ni lu un livre, ni mis les pieds dans un milieu psychiatrique » (Cyrulnik, 2014, p. 146). Ces théories des débutants se complexifient pendant leur formation selon différents versants ou courants théoriques. Les idées ou représentations (diverses) que les psychiatres ont construites pour expliquer la folie au cours du temps ne restent pas des théories abstraites, elles ont des conséquences pratiques sur les actions qu'ils posent sur les patients en vue de proposer des solutions aux troubles psychiatriques. Pour reprendre les propos de Cyrulnik (2014) :

Celui qui considère qu'on peut couper un morceau de cerveau pour soulager son patient répond à l'idée mécanique qu'il se fait de l'âme. En détruisant la fonction anticipatoire du lobe préfrontal, il supprime, en effet, la peur de ce qui va venir : l'angoisse de vivre et de mourir. Un tel mécanicien de l'âme n'envisage même pas l'effet

tranquillisant du soutien affectif et de la créativité verbale. Celui qui pense que le cerveau trempe dans une soupe de neuromédiateurs trouve logique de donner des médicaments. Et ceux qui attribuent aux psychothérapeutes le pouvoir de posséder l'âme de leurs patients, effrayés par toute relation verbale, se protègent en se taisant. Ceux qui ont peur de la chimie s'opposent à ceux qui craignent la verbalité et chacun bâtit une théorie qui donne une forme cohérente à l'impression que lui fait le monde. (p. 309-310)

Goffman (1968) considère les pensionnaires d'un asile psychiatrique non pas comme des « fous », mais comme des personnes vivant une réclusion, rappelle Neveu (2003). Cet exemple sur différents points de vue que l'on peut adopter au regard de la folie montre que ces points de vue ou représentations ont des conséquences sur les méthodologies de recherche employées, sur l'interprétation des résultats et sur la construction de modèles théoriques.

La métaphore des cartes géographiques, employée par Fourez (2004) pour exprimer que la carte routière ou la carte militaire sont différentes et sont construites selon les projets humains qui les orientent, illustre également cette conception. Latour (1996) propose, quant à lui, d'envisager les savoirs scientifiques comme résultant d'une pratique de recherche. Le terme « pratique » permet de ramener au-devant de la scène le caractère construit par l'humain de ces savoirs, et ce, comme la tasse est le produit de la pratique du céramiste.

En somme, notre point de vue est situé ; nos connaissances sont situées. Autrement dit, les savoirs sont tributaires d'un contexte social, historique et culturel, et ils sont liés à des pratiques sociales⁷. Ce positionnement redéfinit l'objectivité et l'universalité qui remettent en question le principe de neutralité dans le domaine des savoirs scientifiques et plus particulièrement en sciences humaines et sociales. Ce fondement nous mène à considérer que nous ne partons pas d'un point neutre, nous « logeons » plutôt dans une façon de voir et de comprendre l'humain et le social, et l'adoption d'une telle posture modifie notre façon de communiquer nos compréhensions du monde par l'écriture scientifique. Certaines questions découlent d'une conception des savoirs comme étant des productions situées et sont des exemples de l'adoption de la distance critique que nous expliquons dans la section suivante : « quels

7. Pour un aperçu de ce point de vue sur l'apprentissage, voir Lave (1991).

auteurs orientent mes idées? » ; « dans quel contexte (social, politique, culturel) se situent les autrices et auteurs sur lesquels reposent des fondements théoriques de mon objet de recherche? » ; « quels projets habitent les recherches qui éclairent la mienne? » ; « à qui s'adresse ce que j'écris? » ; « comment puis-je soutenir mes idées? » ; « d'où me viennent-elles? » ; « comment articuler une idée à une autre? ».

2.2 Adoption d'une distance critique

Exercer une distance critique dans la construction des connaissances, c'est penser que le point de vue de quiconque (chercheur, chercheuse, lecteur, lectrice) est situé dans un contexte. Vu sous cet angle, faire de la recherche demande de chercher à comprendre tout en gardant une distance critique. En effet, notre façon de voir le monde n'étant pas partagée par tous les peuples de la Terre, le prolongement de la métaphore de la carte employée par Fourez (2004) peut également illustrer la nécessité d'adopter cette distance critique. La carte routière ou la carte militaire sont différentes et sont construites selon les projets humains qui les orientent. Une carte « est toujours "réductrice" en ce sens qu'elle abandonne certaines dimensions du territoire » (Fourez, p. 35). Les réductions structurent une vision du territoire en valorisant un point de vue, en en voilant d'autres. Fourez indique que les différents types de cartes pourraient se comparer à des paradigmes qui sont le résultat d'une négociation et de rapports de force entre différents intérêts. Exercer un point de vue critique dans la recherche, c'est aussi essayer de penser, par exemple, aux intérêts spécifiques dans la recherche (qui sont les personnes, les organismes, les associations ou les industries qui la financent?), aux rapports de force (quels intérêts sous-jacents peuvent être mis en cause?) et à la négociation dont les savoirs présentés sont issus.

Dans la construction du projet ou des résultats de recherche, les apprenties et apprentis chercheurs auront donc, en poursuivant l'exemple de Fourez (2004) sur la construction de cartes (ou de savoirs), à tenir « compte du projet, du contexte, du type de carte et des destinataires visés » (p. 35). Aux premières considérations sur le point de vue de départ et son contexte succèdent d'autres décisions qui concernent l'orientation de la recherche, le choix de l'angle d'approche ou des ancrages théoriques qui auront des répercussions sur les actions posées

puisque celles-ci reposent sur ces choix, comme nous avons essayé de le montrer par l'exemple du concept de folie. Adopter une posture qui considère les savoirs comme étant des productions situées et exercer une distance critique sont également requis lorsqu'il s'agit de justifier ses choix méthodologiques et la construction de grilles théoriques d'analyse des enquêtes de terrain. Ainsi, afin d'ancrer théoriquement sa recherche, le chercheur ou la chercheuse aura à s'interroger sur sa propre façon de concevoir les savoirs et d'investir le terrain.

Pour réussir ce projet d'écriture du qualitatif en assurant une cohérence avec une telle conception des savoirs qui favorise une distance critique, nous proposons une activité d'écriture, le journal de bord. La dernière partie de ce texte y est consacrée.

3. TENIR UN JOURNAL DE BORD POUR SOUTENIR L'ÉCRITURE DU QUALITATIF

Réaliser une recherche en sciences humaines et sociales, c'est s'engager dans un processus de construction de savoirs qui seront situés. Au diapason de cette représentation, le journal de bord nous semble être un précieux outil parce qu'il permet à la fois à son auteur ou autrice de prendre conscience que son point de vue est situé et d'adopter une distance critique en mettant notamment en « dialogue » ses lectures, ses approches théoriques et son expérience de terrain (notamment les matériaux recueillis au cours de celle-ci).

Le journal de bord est un outil qui a été fréquemment documenté dans les domaines de l'ethnologie et de l'anthropologie. Il est considéré comme l'un des outils de la méthode ethnographique, qui le distingue généralement du journal de terrain consistant en des notes d'observation. Le journal de bord (ou journal de recherche) permet pour sa part de garder des traces de l'ensemble des aspects et étapes de la recherche (notes méthodologiques, théoriques, etc.). Concrètement, le journal de bord peut être organisé en sections thématiques (théorie, méthodologie, citations, etc.) ou être chronologique. Il peut prendre la forme d'un ou plusieurs fichiers électroniques, d'un carnet ou il peut simplement être tenu sur des feuilles libres. Des notes prises sur de petits papiers (les mémos fréquemment cités dans les ouvrages méthodologiques de Strauss et Corbin, 1994) apposés sur des textes et articles, sur des

extraits d'analyses ou encore sur des *verbatim*⁸ peuvent aussi constituer un journal de bord.

Plutôt que d'exposer les normes d'une utilisation rigoureuse du journal de bord dans ces domaines ou d'aborder ses aspects techniques, nous présenterons le journal comme une activité d'écriture utile tout au long de l'élaboration de la recherche qualitative en sciences humaines et sociales. Dans ce qui suit, il s'agira d'abord d'expliquer comment le journal de bord peut soutenir un travail de recherche qualitative en étant un outil pour la pensée (située !). Par la suite, nous expliquerons comment il peut constituer un outil pour dépasser les blocages et finalement comment il peut être un outil pour l'écriture des savoirs aux cycles supérieurs. Nous proposerons trois extraits du journal de bord que l'une de nous a tenu alors qu'elle était au doctorat (Vanlint, 2018)⁹. Ces extraits, en tant qu'échantillons, nous permettront d'illustrer nos propos.

3.1 L'écriture du journal de bord : un outil pour la pensée

Le journal de bord est un outil que l'on peut employer pour soutenir la recherche tout au long de son déroulement afin de garder différentes traces des réflexions. Il peut devenir une sorte de témoin du regard que le chercheur ou la chercheuse porte sur les textes qui nourrissent sa réflexion, et ainsi, pour reprendre la proposition de Meirieu (2012) rapportée plus haut, devenir un outil pour la pensée. Olivier de Sardan (1995) voit dans cette utilisation du langage écrit un outil qui permet au chercheur ou à la chercheuse de structurer sa pensée en lui permettant de tenir un dialogue avec lui-même ou elle-même. Ce dialogue avec soi-même lui permettrait de soutenir la conceptualisation qui est exigée dans la rédaction d'un mémoire ou d'une thèse. Il s'agit d'une écriture réflexive qui, en ce sens, rejoint la catégorie des « écrits intermédiaires » étudiés par Chabanne et Bucheton (2002), c'est-à-dire des textes qui sont une « médiation » entre deux discours, sujets, actions cognitives ou

8. Pour des exemples de mémos, voir Baribeau (2005).

9. La recherche doctorale portait sur la collaboration entre une enseignante et une chercheuse qui discutaient du déploiement, dans une classe du 2^e cycle du primaire, d'une approche didactico-pédagogique de l'enseignement de l'écriture littéraire, élaborée par une équipe de recherche. L'utilisation du journal de bord qu'a faite Alice Vanlint s'inscrit dans la méthode ethnographique ; par ailleurs, elle a retenu le mode d'organisation chronologique. Nous présenterons des extraits de son journal en nommant l'autrice par son prénom.

textes, par exemple. Ils ont un caractère « transitoire », car ils s'inscrivent entre des situations d'élaboration précises de travail et les consignes d'écriture qui, selon les mots de ces auteurs, « mobilisent [...] le pouvoir puissamment réflexif de l'acte d'écrire » (p. 26).

Les deux encadrés qui suivent nous permettront de montrer comment cet outil a permis à Alice de garder une trace de la démarche de conceptualisation liée à son objet de recherche, et qui impliquait d'entremêler les réflexions théoriques, méthodologiques et analytiques, en explicitant les liens qu'elle tissait entre ses lectures et ses données de recherche.

Dans l'encadré 1, Alice explicite le lien qu'elle établit entre un texte qu'elle vient de lire, en l'occurrence Blumer (1971/2004), et la conceptualisation de son objet de recherche. Elle réfléchit plus particulièrement à l'angle selon lequel elle peut le problématiser. Le texte lu aborde la question de l'analyse des problèmes sociaux dans une perspective sociologique interactionniste symbolique¹⁰.

Encadré 1 – Extrait du journal de bord d'Alice

23/02/2015 Lecture du texte de Blumer (1971/2004)

[Même] Si ma recherche, n'étant pas sociologique, ne suivra pas une telle démarche en 5 étapes, le texte m'a néanmoins beaucoup intéressée. En effet, je le trouve utile pour préciser la définition de ma problématique. Je me rends compte que je peux aborder la problématique sous deux angles: les difficultés rencontrées en écriture par les élèves ou le fait que les propositions de la recherche ne trouvent pas leur place dans les écoles.

Au sens de ce texte de Blumer, c'est plutôt les difficultés rencontrées par les élèves qui constituerai[en]t « un problème social » (son texte me permettrait en effet de le définir comme tel) puisque le fait que les propositions de la recherche ne trouvent pas leur place dans les écoles est plutôt le problème des chercheurs.

En ce sens, le problème que je partage avec l'enseignante lorsque nous démarrons le projet est plutôt celui des difficultés rencontrées par les

10. L'auteur y présente un cadre d'analyse permettant d'étudier ces problèmes tant lors de leur phase d'émergence que dans leurs phases de transformation ou de disparition.

élèves. Problème face auquel nous avons, toutes les deux, des idées plus ou moins divergentes/différentes quant au plan d'action à mettre en place. (Nous ne définissons pas le problème de la même façon [...]).

Dans la proposition qu'il fait dans ce texte, Blumer propose justement que l'analyse de la mise en place de ce « plan d'actions » fasse partie de la recherche. [...] Il le définit comme étant le résultat d'une négociation, de l'interaction de divers acteurs. En ce sens, je pense que je pourrais voir ma recherche comme une interaction qui visait la mise en place d'un plan d'action visant à mieux soutenir les élèves en écriture.

Au plan analytique, l'analyse du sens construit dans cette interaction devrait alors permettre de contribuer à l'analyse du problème des chercheurs à savoir comment leurs propositions pourraient se trouver une place sur le terrain.

Dans son journal de bord, Alice explicite comment la lecture du texte de Blumer (1971/2004) oriente sa réflexion, c'est-à-dire comment le texte la guide dans la définition de sa problématique et, plus largement, comment il transforme le regard qu'elle porte sur le projet qu'elle a mené avec une enseignante¹¹. Jusqu'à la lecture de ce texte (et d'autres s'inscrivant dans une perspective semblable), Alice empruntait le cadre théorique de l'écriture, ancré dans le domaine de la didactique. Ce cadre lui permettait d'aborder la question des difficultés rencontrées par les élèves en écriture et du soutien à leur apporter, avec son regard de chercheuse. La perspective sociologique qu'elle investit lorsqu'elle tient son journal de bord l'invite à regarder le problème sous un autre angle, soit celui de la négociation d'un « plan d'action », négociation qui se fait entre deux actrices (une enseignante et une chercheuse) portant des regards différents sur les difficultés des élèves.

L'écriture d'un journal de bord permet ainsi à Alice de s'approprier la perspective interactionniste symbolique et de réaliser un travail de conceptualisation lié à son projet de recherche. Ce travail de conceptualisation est notamment rendu possible par l'analyse des savoirs qu'elle réalise en écrivant son journal, c'est-à-dire que l'écriture du journal lui

11. Cette partie du journal de bord a été rédigée alors que le projet mené sur le terrain était achevé. L'éclairage théorique de l'interactionnisme symbolique n'avait pas encore été fait au moment des phases précédentes de la recherche (construction de la problématique et choix méthodologique du recueil de données).

permet d'expliciter le caractère situé des savoirs convoqués et d'adopter une distance critique. Pour cela, elle situe le champ disciplinaire des auteurs (sociologie) tout en démarquant celui de sa recherche : « n'étant pas sociologique ». Elle fait des choix méthodologiques en relevant qu'elle n'adoptera pas la démarche d'analyse en cinq étapes que présente l'auteur. Elle applique le cadre théorique de l'auteur à ses propres données de terrain : « je pense que je pourrais voir ma recherche comme... ». L'écriture lui permet ainsi de garder une trace de l'interprétation qu'elle fait du texte et de la façon dont elle réinvestit les savoirs convoqués dans le cadre de sa recherche.

Dans l'encadré 2, on peut lire quelques extraits du journal d'Alice lorsqu'elle amorce l'analyse de ses données de recherche, et qu'elle alterne les moments d'analyse et les lectures théoriques.

Encadré 2 – Extraits du journal de bord d'Alice

01/04/2015 Début de mes analyses

Je débute les analyses en me centrant sur la première entrevue semi-dirigée. Je réalise un premier codage guidé par la question : **De quoi parle-t-on ?**

Mon idée est de nuancer graduellement la posture de départ de l'enseignante, mais également de « me faire la main ».

Lors de notre rencontre téléphonique du 18/03/2015, [ma codirectrice] m'a suggéré d'aborder cette première entrevue en ayant en tête le concept de présentation de soi. Elle me suggère une question : **Qui est-elle quand elle se présente à toi ?** Bien que le concept me paraisse encore flou, cette question guidera également ce premier codage.

08/04/2015 Émergence des premières catégories d'analyse

Suite à la lecture de l'entrevue initiale guidée par la question : **De quoi parle-t-on ?** j'ai fait émerger différentes catégories. L'identification de ces catégories ne s'est pas faite de façon linéaire. Au fur et à mesure de ma lecture, j'identifiais des thèmes et sous-thèmes. Cependant, la lecture de certains passages pouvait m'amener à identifier une nouvelle catégorie s'appliquant également à des extraits précédents. J'ai donc fréquemment repris la lecture depuis le début pour raffiner le codage.

10/04/2015 Analyses : à propos du concept de présentation de soi (avant lecture analytique)

La première lecture et le premier codage de l'entrevue initiale ont été guidés par la question « De quoi parle-t-on ? » (Voir note précédente). Comme écrit le 01/04/2015, le concept de présentation de soi me paraissait encore trop flou et je ne savais comment l'aborder. Afin de clarifier ce concept, j'ai lu la présentation du concept de soi et des remaniements de soi de Le Breton (2004/2008).

[...]

En lisant Le Breton à ce propos (p. 68), j'ai réalisé que l'enseignante m'avait effectivement parlé d'un avant et d'un après le projet m'amenant à penser qu'elle considérerait effectivement l'arrivée du projet de recherche dans sa classe comme un seuil qui allait réorienter sa trajectoire (pour reprendre le terme de Strauss), l'amener à remanier son soi d'enseignante de l'écriture. [...]

Je réalise donc une nouvelle lecture de l'entrevue en portant plus particulièrement attention à toutes mentions, plus ou moins explicites, à un « autre », mais également aux mentions de « ruptures »/de « seuil ».

Ces extraits de journal montrent les traces qu'Alice gardait du processus de construction des catégories. Après une première étape d'analyse plutôt descriptive (« De quoi parle-t-on ») visant la construction de thématiques, Alice applique une question ancrée dans l'approche interactionniste symbolique qu'elle emprunte comme éclairage théorique, soit le cadrage de « la présentation de soi ». Elle est orientée par ses lectures et par ses échanges avec son comité de thèse : « bien que le concept me paraisse encore flou, cette question guidera [...] ce premier codage ». Le registre de ces propos dans le journal de bord montre la démarche de la doctorante qui introduit dans son analyse un nouveau « cadre » qui lui donne une autre « vue » de son corpus. Autrement dit, les savoirs ne sont pas neutres, ils sont orientés par les cadres théoriques qui éclairent les objets de recherche. Sa démarche suggère ainsi une alternance et un tissage entre ses lectures (nouveaux concepts) qui guident et orientent son processus d'analyse et face auxquelles elle prend une distance critique, et son travail sur les données :

[...] le concept de présentation de soi me paraissait encore trop flou et je ne savais comment l'aborder. Afin de clarifier [...], j'ai lu [...] Le Breton.

[...]

En lisant Le Breton [...], j'ai réalisé que l'enseignante m'avait parlé de [...] Je réalise donc une nouvelle lecture de l'entrevue en portant plus particulièrement attention à toutes mentions [...] à un « autre » [...].

En somme, le journal de bord devient un témoin de la construction des savoirs situés, c'est-à-dire liés aux construits théoriques apportés par des autrices ou auteurs rencontrés au fil des lectures, de la démarche de recherche documentaire, et élaborés selon les données obtenues dans un contexte circonscrit par un temps et un lieu où le chercheur ou la chercheuse mène ses réflexions. Utiliser le langage écrit pour structurer sa pensée, pour garder la trace des idées suscitées par les lectures (abondantes et diversifiées) dans la construction d'une recherche, permet de faire une sorte d'arrêt ou de ralentissement dans la lecture du texte pour réfléchir aux façons dont celui-ci peut éclairer les différents aspects de la recherche en cours en créant des « ponts » théoriques.

3.2 L'écriture du journal de bord : un outil pour dépasser les blocages

L'écrit du qualitatif en sciences humaines et sociales, et plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'un parcours de doctorat, peut parfois donner l'impression d'un travail solitaire. Le journal de bord peut alors devenir un « ami critique » avec qui dialoguer, il peut ainsi outiller une forme d'adoption de la distance critique évoquée plus haut. En écrivant, on s'explique à soi-même intuitions, intentions, blocages ou craintes, et ce travail d'écriture peut permettre de trouver une nouvelle piste lorsqu'on a l'impression de visiter un cul-de-sac.

Dans les extraits de l'encadré 2, des intentions de l'apprentie chercheuse peuvent être mises en relief: « Mon idée est de nuancer... »; « Je réalise [...] une nouvelle lecture de l'entrevue en portant [...] attention à [...] ». Alice écrit dans son journal, adressé donc à elle-même, le but qu'elle poursuit, elle rend explicite le « chemin », la direction qu'elle emprunte au moment d'écrire. Tout en étant l'occasion de prendre une distance

critique, le journal de bord brise la possible inertie de l'apprenti chercheur ou de l'apprentie chercheuse devant la tâche d'analyse. À la lecture de l'extrait suivant (encadré 3), on comprend qu'Alice relisait parfois d'anciens passages de son journal afin de retrouver des « ficelles », selon le mot de Becker (2002), lui permettant de reprendre le laborieux travail d'analyse des données. Où en étais-je ? D'où me viennent mes premières catégories ? Comment puis-je poursuivre l'analyse ? En regardant où elle se situe dans sa démarche et en écrivant à ce sujet, Alice évite les situations de « blocage » et elle poursuit le travail de « bricolage » à partir de ses données de recherche.

Encadré 3 – Extrait du journal de bord d'Alice

03/08/2015 Analyse de l'entrevue initiale : définition de catégories

Au début de mon travail analytique (08/04/2015), j'avais réalisé une lecture de l'entrevue initiale afin de dégager les sujets qui avaient été abordés. [...] J'avais caractérisé chaque passage en répondant à la question « De quoi parle-t-on ? » puis j'avais rassemblé les différents thèmes en 10 catégories et 22 sous-catégories. Toutefois, je n'avais encore réalisé aucun travail d'organisation de ces catégories qui étaient présentées sous la forme d'une liste. [Je] reprend[s] les catégories qui avaient émergé de cette première lecture et en propose une première organisation [dans un tableau]. Elles sont représentées de façon à situer chaque catégorie et sous-catégorie les unes par rapport aux autres.

Cet extrait montre que l'écriture du journal mobilise une réflexivité qui se distingue de l'activité cognitive convoquée lors de la rédaction du chapitre d'analyse. En ce sens, le journal peut être qualifié d'écrit intermédiaire (Chabanne et Bucheton, 2002). En effet, en tant qu'exercice de transition qui n'est pas destiné à l'évaluation, le journal de bord permet aux étudiants et étudiantes des cycles supérieurs d'écrire le cours de leurs pensées sans craindre le jugement des pairs ou de la direction de recherche quant à la qualité de l'écriture (Weber, 1991). L'apprentie chercheuse « se parle à elle-même » ; il s'agit d'une activité métacognitive utile au bricolage complexe de catégorisation. Dans l'extrait ci-dessus, Alice reprend le travail d'analyse amorcé quatre mois auparavant en suivant le fil de sa démarche dont le journal lui a permis de garder la trace. Elle

met en relief une étape inachevée d'organisation et poursuit cette piste de réflexion en la relatant dans son journal. Ces catégories n'apparaîtront peut-être pas dans son chapitre d'analyse, et, à ce moment, elle ne rédige d'ailleurs pas encore ce chapitre de thèse. Toutefois, elle s'exerce à l'écrit et repousse l'expérience de blocage.

3.3 L'écriture du journal de bord : un outil pour l'écriture des savoirs

L'explicitation des démarches méthodologique et analytique est un des critères de validité de la recherche qualitative (voir par exemple Mucchielli, 1996). Par ailleurs, nous avons souligné dans la deuxième partie de ce texte comment l'utilisation du langage écrit devait permettre d'expliciter le processus de conceptualisation afin de montrer le caractère situé des savoirs. Toutefois, expliciter par le langage écrit de genre universitaire un travail fait de tâtonnements, d'essais et d'erreurs constitue un grand défi, car s'il y a une chose qu'on ne peut enregistrer ou filmer lorsqu'on fait de la recherche, c'est bien le déroulement de notre pensée de chercheur ou de chercheuse. Préciser la pensée, alléguer la pertinence des propos soutenus ou s'inscrire en prolongement (ou à contrario) de la pensée d'autres auteurs et autrices n'est pas un exercice facile. Le journal de bord nous apparaît soutenir le chercheur ou la chercheuse face à ce défi, qui nécessite d'entrer dans l'écriture des savoirs aux cycles supérieurs.

D'une part, les différentes réflexions tenues dans le journal de bord peuvent être réinvesties dans le cadre de l'écriture du texte destiné à la diffusion, évitant à l'apprentie ou apprenti chercheur de partir d'une page blanche. Le journal de bord est ce lieu où les traces ont été gardées, incluant le travail de terrain. L'encadré 2 montre d'ailleurs que l'exercice du journal de bord permet à Alice d'investir les termes employés par les autrices ou auteurs et d'éclairer son analyse : « l'arrivée du projet de recherche [...] allait réorienter sa trajectoire (pour reprendre le terme de Strauss) ». Son journal de bord est ainsi un lieu où elle peut « se faire la main », s'exercer à l'écriture des concepts afin de s'approprier la perspective théorique choisie. Certaines pistes théoriques seront conservées, d'autres abandonnées. Toutefois, ces essais auront une incidence sur le processus d'analyse et de conceptualisation.

D'autre part, le journal de bord est un outil transversal, au sens où il accompagnera le chercheur ou la chercheuse tout au long de sa démarche de recherche, et l'un de ses buts est de garder une trace et d'explicitier l'ensemble des choix qui jalonnent la recherche. Ainsi, lorsque Weber explique l'utilisation qu'elle fait du journal de bord, elle dit qu'elle y livre « des éléments subjectifs par souci d'objectivité » (rapporté par Noiriel, 1990, p. 139). Laperrière (1997) souligne pour sa part l'importance de noter, tout au long de la recherche, les « cadres interprétatifs et le positionnement psychologique et social » des différents acteurs et actrices de la recherche. Le journal de bord permettra de garder une trace de toutes les réflexions et deviendra ainsi un précieux outil pour assurer l'articulation théorique de la recherche (Baribeau, 2005; Mucchielli, 1996; Savoie-Zajc, 2003). La tenue d'un journal de bord constitue, en ce sens, une occasion continue d'entrer dans l'écrit en écrivant, comme Becker (2013) et Freinet (1971) l'expriment tous deux, afin de garder une trace de l'ensemble des intuitions, des réflexions et des décisions qui auront mené à la production des résultats.

En somme, la subjectivité qui jalonne le parcours de recherche peut être explicitée dans le journal de bord. En le rédigeant, l'apprentie ou l'apprenti chercheur prend le recul nécessaire pour travailler sur cette subjectivité au moment de rédiger son mémoire ou sa thèse, et son journal sera alors un outil « témoin » du processus de construction des savoirs qui seront présentés. Le journal de bord gardera également les traces des « changements de regard », pour leur donner un sens et témoigner de leur caractère situé.

CONCLUSION

Cette contribution nous a permis de présenter l'écriture scientifique comme une culture dans laquelle il s'agit, pour l'étudiant et l'étudiante aux cycles supérieurs, d'entrer. Nous avons ainsi souligné qu'écrire la recherche nécessite un apprentissage, lequel implique une déconstruction et une complexification de certaines conceptions de l'écriture. Ce surpassement contribue à surmonter d'éventuelles peurs ou craintes de l'écriture et permet l'entrée dans l'écrit. À cet égard, nous avons conclu la première partie de ce texte en rappelant que la meilleure façon de se former à l'écriture du qualitatif était de passer à l'acte !

Nous avons ensuite présenté deux leviers permettant d'outiller les chercheurs et chercheuses dans l'écriture du qualitatif. Cette deuxième partie du texte invite ainsi à réfléchir à une conception des savoirs comme étant « situés ». Nous avons montré comment des questions telles que « quelles autrices ou quels auteurs orientent mes idées ? », « dans quel contexte social, politique, culturel se situent les auteurs sur lesquels reposent des fondements théoriques de mon objet de recherche ? », « comment puis-je soutenir mes idées ? », et « comment j'articule une idée à une autre ? », réfèrent tant à la critique de la neutralité des savoirs scientifiques qu'à la nécessaire adoption d'une distance critique. Se soumettre à ces interrogations permet à l'apprentie ou apprenti chercheur de produire des textes cohérents, soit des textes qui témoigneront d'une justification théorique et d'une articulation méthodologique adaptée à la problématique.

Enfin, la troisième partie présentait le journal de bord comme un outil permettant de soutenir l'entreprise de construction de savoirs situés que constitue la recherche en sciences humaines et sociales. Nous avons d'abord montré comment son utilisation pouvait soutenir la pensée et, plus particulièrement, le processus de conceptualisation inhérent à la recherche. Par la suite, nous avons présenté le journal comme un outil permettant de surmonter les blocages et, enfin, comme un outil permettant d'entrer dans l'écriture des savoirs aux cycles supérieurs.

Tout au long de ce texte, nous avons proposé au lecteur et à la lectrice de s'intéresser à la question de l'écriture de la recherche qualitative en gardant, comme toile de fond, la proposition d'adopter une distance critique face aux savoirs. Nous avons voulu contribuer à considérer l'écrit scientifique comme un objet d'apprentissage, à interroger le statut des savoirs convoqués et construits dans le cadre des recherches en sciences humaines et sociales et à offrir l'outil du journal de bord comme un exemple d'activité d'écriture qui favorise l'entrée dans l'écriture des savoirs. Nous espérons ainsi que cette contribution participera aux diverses expériences de l'écrit scientifique dans la formation à l'écriture du qualitatif des étudiants et étudiantes des cycles supérieurs.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baribeau, Colette (2005), « Le journal de bord du chercheur », *Recherches qualitatives, Hors Série*, n° 2, p. 98-114. [En ligne : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf]
- Barré-De Miniac, Christine (2002), « Le rapport à l'écriture : une notion à plusieurs dimensions », *Pratiques*, n° 113-114, p. 29-40. [En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1943>]
- Becker, Howard Saul (2013), « Préface. Écrire une thèse, enjeu collectif et malaise personnel », dans Moritz Hundzmann et Sébastien Kapp (dir.), *Devenir chercheur : écrire une thèse en sciences sociales*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. [En ligne : https://www.academia.edu/4741958/Devenir_chercheur._Ecrire_une_th%C3%A8se_en_sciences_sociales_%C3%A9d._de_LEHESS_]
- Becker, Howard Saul (2002), *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- Bernard, Marie-Claude (2019), « Réflexivité et savoirs situés », dans Florence Piron (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Québec, Éditions science et bien commun. [En ligne : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/la-reflexivite-en-recherche/>]
- Blumer, Herbert (2004), « Les problèmes sociaux comme comportements collectifs », (trad. L. Riot), *Politix*, vol. 17, n° 67, p. 185-199 (article original publié en 1971 sous le titre « Social problems as collective behavior » et publié dans la revue *Social Problems*).
- Bongrand, Philippe, Edith Boursange, Marc-Olivier Déplaud et Anne-France Taiclet (2006), « Enjeux (et) pratiques de l'écriture en sciences sociales : questions à Howard S. Becker », *Notes de la Journée d'étude de l'École doctorale de science politique de Paris I*.
- Chabanne, Jean-Charles et Dominique Bucheton (2002), « L'activité réflexive dans les écrits intermédiaires : quels indicateurs ? », dans Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Cyrlunik, Boris (2014), *Les âmes blessées*, Paris, Odile Jacob.
- Dabène, Michel (1991), « Un modèle didactique de la compétence scripturale », *Repères*, n° 4, p. 9-22.
- Daunay, Bertrand et Yves Reuter (2008), « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes », *Pratiques*, n° 137-138, p. 57-78.

- Delcambre, Isabelle et Yves Reuter (2002), « Images du scripteur et rapports à l'écriture », *Pratiques*, n° 113-114, p. 7-28.
- Désautels, Jacques (1994), « Le constructivisme en action : des étudiants et étudiantes se penchent sur leur idée de science », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 20, n° 1, p. 135-155. [En ligne : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n1-rse1850/031704ar.pdf>]
- Désautels, Jacques et Marie Larochelle (1989), *Qu'est-ce que le savoir scientifique ? Points de vue d'adolescents et d'adolescentes*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Fourez, Gérard (2004), « Des cartes aux savoirs scientifiques, remarques épistémologiques », *Bulletin de la Société géographique de Liège*, n° 44, p. 33-41. [En ligne : <https://popups.uliege.be/0770-7576/index.php?id=2110&file=1>]
- Freinet, Celestin (1971), *La méthode naturelle (Vol.1)* (2^e édition), Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Goffman, Erving (1968), *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux* (trad. de l'anglais par L. Lainé), Paris, Éditions de Minuit.
- Kuhn, Thomas (1972), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Lahire, Bernard (1992), « L'inégalité devant la culture écrite scolaire : le cas de l'« expression écrite » à l'école primaire », *Sociétés contemporaines*, vol. 11, n° 1, p. 167-187. [En ligne : <https://doi.org/10.3406/socco.1992.1085>]
- Laperrière, Anne (1997), « Les critères de scientificité des méthodes qualitatives », dans Jean Poupart, Lionel-Henri Groulx, Jean-Pierre Deslaurier, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin.
- Larochelle, Marie et Jacques Désautels (1992), *Autour de l'idée de science : itinéraires cognitifs d'étudiants*, Québec/Bruxelles, Les Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- Latour, Bruno (1996), « Sur la pratique des théoriciens », dans Jean-Marier Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France. [En ligne : <https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01.0131>]
- Latour, Bruno (1989), *La science en action*, Paris, La Découverte.
- Lave, Jean (1991), « Acquisition des savoirs et pratiques de groupe », *Sociologie et sociétés*, vol. 23, n° 1, p. 145-162.
- Meirieu, Philippe (2012), « Contre le darwinisme universitaire ! », *Cahiers pédagogiques HS*, n° 25, p. 53-55.
- Mucchielli, Alex (dir.) (1996), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.

- Neveu, Érik (2003), « Recherche et engagement : actualité d'une discussion », *Questions de communication*, n° 3, p. 109-120. [En ligne : <http://questionsdecommunication.revues.org/7469>]
- Noiriel, Gérard (1990), « Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse : entretien avec Florence Weber », *Genèses*, n° 2, p. 138-147. [En ligne : https://www.persee.fr/doc/genes_1155-3219_1990_num_2_1_1035]
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre (1995), « La politique du terrain », *Enquête*, n° 1, p. 71-109. [En ligne : <https://doi.org/10.4000/enquete.263>]
- Peretz, Henri (1996), *Les méthodes en sociologie : l'observation*, Paris, La Découverte, 2004.
- Reuter, Yves (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Savoie-Zajc, Lorraine (2003), « Les critères de rigueur de la recherche qualitative/interprétative : du discours à la pratique », Communication prononcée dans le cadre du colloque de l'Association pour la recherche qualitative Regards actuels sur les critères de scientificité, Trois-Rivières, Québec.
- Schneuwly, Bernard (2008), *Vygotski, l'école et l'écriture* (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 118), Genève, Université de Genève. [En ligne : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>]
- Strauss, Anselm L. et Juliet Corbin (1994), « Grounded Theory Methodology: An Overview », dans Norman K. Denzin, et Yvonna S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Sutton, Clive (1995), « Quelques questions sur l'écriture et la science : une vue personnelle d'outre-manche », *Repères*, n° 12, p. 37-52. [En ligne : <https://doi.org/10.3406/reper.1995.2156>]
- Vanlint, Alice (2018), *La collaboration enseignante-chercheuse : étude de cas relative à l'écriture littéraire à l'école primaire*. Thèse de doctorat, Québec, Université Laval. [En ligne : <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/31323>]
- Vanlint, Alice (2019), « Le journal de bord ou de terrain », dans Florence Piron (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*, Québec, Éditions science et bien commun. [En ligne : <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/le-journal-de-bord-ou-de-terrain/>]
- Weber, Florence (1991), « L'enquête, la recherche et l'intime ou : pourquoi censurer son journal de terrain ? », *EspacesTemps*, n° 47-48, p. 71-81. [En ligne : https://www.persee.fr/doc/espat_0339-3267_1991_num_47_1_3788]

