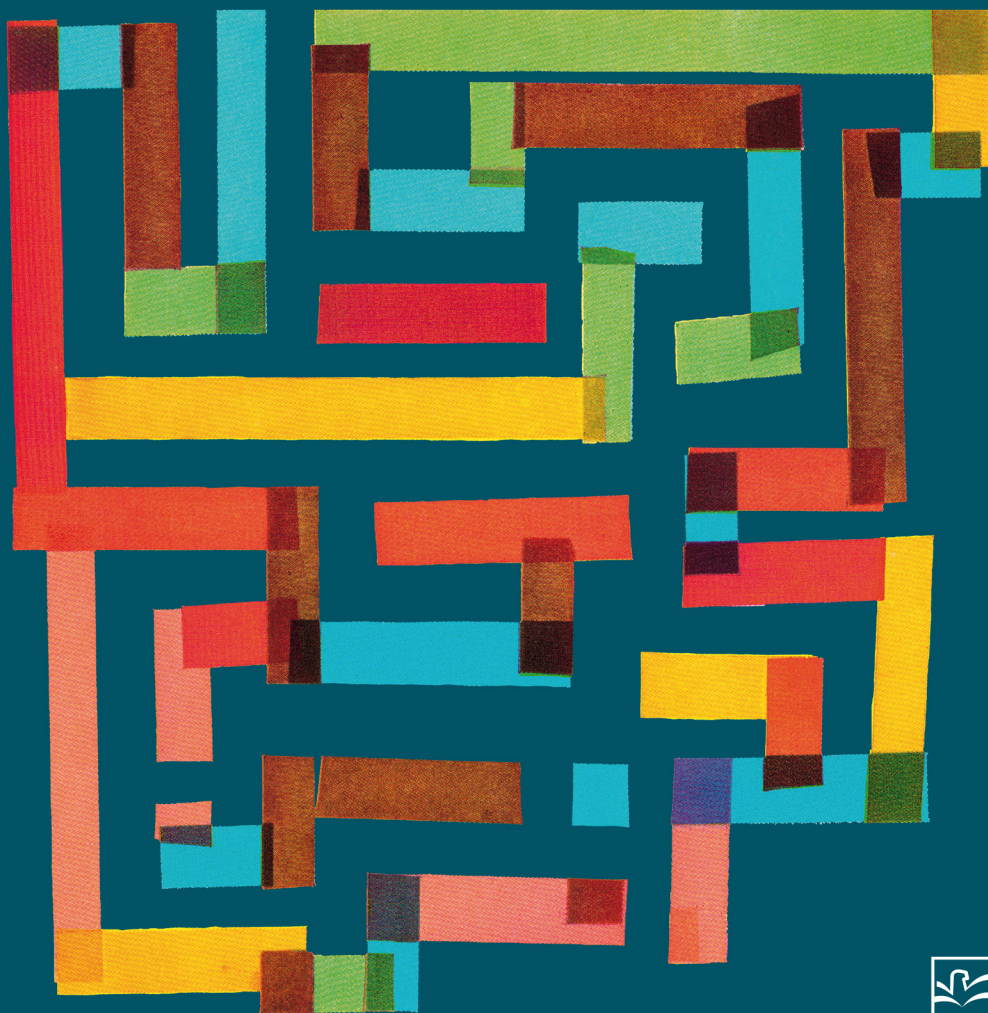


QUEL EST LE PROBLÈME ?

JEAN CHARRON
JEAN DE BONVILLE

Guide pratique
d'élaboration d'un
projet de recherche
en sciences humaines
et sociales



QUEL EST LE PROBLÈME ?

Guide pratique d'élaboration
d'un projet de recherche
en sciences humaines et sociales

QUEL EST LE PROBLÈME ?

Guide pratique d'élaboration
d'un projet de recherche
en sciences humaines et sociales

JEAN CHARRON
JEAN DE BONVILLE



Presses de
l'Université Laval

Financé par le gouvernement du Canada
Funded by the Government of Canada

| **Canada**

Nous remercions le Conseil des arts du Canada de son soutien.
We acknowledge the support of the Canada Council for the Arts.



Canada Council
for the Arts

Conseil des arts
du Canada

Les Presses de l'Université Laval reçoivent chaque année de la Société de développement des entreprises culturelles du Québec une aide financière pour l'ensemble de leur programme de publication.

SODEC

Québec 

**Catalogage avant publication de Bibliothèque
et Archives nationales du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Titre : Quel est le problème ? : guide pratique d'élaboration d'un projet de recherche en sciences humaines et sociales / Jean Charron et Jean De Bonville.

Noms : Charron, Jean, 1953- auteur. | De Bonville, Jean, 1945- auteur.

Description : Comprend des références bibliographiques.

Identifiants : Canadiana (livre imprimé) 20240020790 | Canadiana (livre numérique) 20240020804 | ISBN 9782766300587 | ISBN 9782766300594 (PDF)

Vedettes-matière : RVM: Sciences humaines—Recherche—Manuels d'enseignement supérieur. |

RVM: Sciences humaines—Méthodologie—Manuels d'enseignement supérieur. |

RVMGF: Manuels d'enseignement supérieur.

Classification : LCC H62.C53 2024 | CDD 300.72—dc23

Révision linguistique : Sandra Guimont

Mise en pages : Diane Trottier

Maquette de couverture : Laurie Patry

© Presses de l'Université Laval 2025

Tous droits réservés

Imprimé au Canada

Tirage : janvier 2025

Dépôt légal 1^{er} trimestre 2025

ISBN : 978-2-7663-0058-7

ISBN PDF : 9782766300594

ISBN ePub : 9782766300600

Les Presses de l'Université Laval

www.pulaval.com

Toute reproduction ou diffusion en tout ou en partie de ce livre par quelque moyen que ce soit est interdite sans l'autorisation écrite des Presses de l'Université Laval.

Table des matières

Liste des encadrés, figures et tableaux	XI
Introduction	1
Comment utiliser cet ouvrage ?	6

PREMIÈRE PARTIE EXPLICATIONS PRÉLIMINAIRES SUR LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

CHAPITRE 1

Qu'est-ce que faire de la recherche ?	11
Une certaine conception de la science	12
Le réalisme critique	13
L'esprit critique	15
Les critères de scientificité	16
Mais qu'est-ce qu'une théorie ?	30
Pourquoi donc un chercheur doit-il toujours avoir un « cadre théorique » ?	34
Démarches inductive et hypothético-déductive	41

CHAPITRE 2

Définir un projet de recherche : survol de la démarche	45
L'élaboration du projet	46
La définition du sujet de recherche	46
La direction de recherche	49
De l'observation à la théorie et de la théorie à l'observation	53

Les étapes de la démarche de définition d'un sujet par les exercices pratiques	57
Premier exercice pratique : la présentation préliminaire du projet de recherche.....	57
Deuxième exercice pratique : la recherche bibliographique préliminaire	58
Troisième exercice pratique : la présentation détaillée du projet et la modélisation du sujet	59
Quatrième exercice pratique : l'analyse dimensionnelle	61
Les variables.....	62
Cinquième exercice pratique : la définition des concepts	63
Sixième exercice : la constitution d'une bibliographie sélective	65
Septième exercice pratique : la planification de la recherche	67
Le projet de recherche.....	69
Itération et spirale heuristiques.....	69

CHAPITRE 3

Brève introduction à l'analyse conceptuelle.....	73
Qu'est-ce qu'un concept ?	75
Qu'est-ce que l'analyse conceptuelle ?	76
Les mots et les concepts	80
La définition des concepts	84
La règle minimax	88
Les relations entre les concepts	91
Types de concepts.....	93
Concepts d'objet et concepts de propriété	98
Champ conceptuel	99
L'opérationnalisation des concepts	102
Les qualités de l'analyse conceptuelle	106

DEUXIÈME PARTIE

L'ÉLABORATION DU PROJET DE RECHERCHE

CHAPITRE 4

La problématisation du sujet : du monde concret à la théorie.....	113
Qu'est-ce qu'un problème de recherche?	114
Problème social et problème scientifique	117
Problème général et problème spécifique.....	118
Un autre exemple d'arrimage du particulier au général	124
Le mouvement inverse : du général vers le particulier	129
Problème et problématique	132
La revue des écrits	134
Lecture et écriture	139
Premier exercice. Présentation préliminaire du projet de recherche	142
Deuxième exercice. Recherche bibliographique préliminaire sur le projet de recherche et lectures prioritaires	146

CHAPITRE 5

La formulation des hypothèses.....	151
Du problème aux hypothèses	153
Les types d'hypothèses.....	158
La finalité des hypothèses : description et explication	158
Hypothèses directionnelles et non directionnelles.....	162
La composition des hypothèses : simple et complexe	163
Hypothèses univariées, bivariées et multivariées	166
Concept ou variable?	169
L'hypothèse et ses variables	172
Troisième exercice. Présentation détaillée du projet et modélisation du sujet.....	176

CHAPITRE 6

L'analyse dimensionnelle des concepts 179

1 ^{re} étape. Identification des principaux concepts du problème de recherche	182
2 ^e étape. Identifier les disciplines susceptibles d'utiliser les concepts	185
3 ^e étape. Déterminer la nature des concepts sélectionnés	187
4 ^e étape. Décomposer les concepts en dimensions	190
5 ^e étape. Élargir le champ conceptuel des concepts	195
Quatrième exercice. Analyse dimensionnelle	199

CHAPITRE 7

La définition des concepts 203

Typologie et description des sources documentaires.....	204
Les sources tertiaires	205
Les sources secondaires	206
Les sources primaires	208
Stratégie de définition	210
1 ^{re} étape. Déterminer les concepts à définir et les disciplines associées	210
2 ^e étape. Trouver des sources pertinentes d'information	211
3 ^e étape. Sélectionner l'information pertinente	213
4 ^e étape. Illustrer les liens entre concepts	214
5 ^e étape. Définir les concepts	216
Retour sur le troisième exercice	218
Cinquième exercice. Définition des concepts : identification et exploitation des sources terminologiques	219

CHAPITRE 8

La recherche documentaire..... 223

La gestion documentaire	225
L'indexation des documents d'une bibliothèque.....	225
Les bases de données bibliographiques	231

L'indexation des documents dans les bases de données bibliographiques.....	233
Les étapes de la recherche bibliographique	235
1 ^{ère} étape. Déterminer son sujet de recherche et les concepts importants qui le composent	236
2 ^e étape. Déterminer son objectif de recherche et sélectionner ses sources d'information	236
3 ^e étape. Chercher les termes pertinents pour la recherche	237
4 ^e étape. Préparer sa stratégie de recherche	238
Pendant la séance de recherche	244
Après la séance de recherche	246
Compiler les résultats recueillis lors de la recherche	247
La qualité scientifique des documents repérés.....	248
Examen critique de la bibliographie	250
Qu'est-ce que la pertinence ?	251
Comment évaluer la pertinence de la bibliographie ?	252
Critère thématique.....	252
Critère théorique.....	252
Critère méthodologique	253
Critère spatio-temporel	254
Critère générique	254
Qu'est-ce que l'exhaustivité et comment l'évaluer ?.....	256
Prise de notes et gestion des notes	257
Sixième exercice. La recherche bibliographique	260

CHAPITRE 9

Planification du projet de recherche.....	267
Comment faire concrètement ?	268
Les activités communes	269
Recherche documentaire	269
Lecture des ouvrages pertinents	269
Évaluation par l'instance de validation de l'éthique de la recherche	270

Collecte et analyse des données	270
Rédaction du rapport	271
Préparation pour le premier dépôt.....	271
Premier dépôt pour évaluation.....	271
Soutenance	272
Préparation pour le dépôt final.....	272
Activités propres à chaque projet	272
La planification des activités (chronogramme)	274
Septième exercice. Planification du projet : réalisation d'un chronogramme	281

CHAPITRE 10

La rédaction du projet de recherche 285

La problématique de recherche	285
Le cadre théorique et les hypothèses	287
La méthode	288
La rédaction du projet	289
Le plan de rédaction.....	291
Huitième exercice. Description du projet de recherche.....	298

Conclusion 301

Liste des ouvrages cités 305

Index 311

Liste des encadrés, figures et tableaux

Encadrés

Encadré I.1	La communauté des apprentis	7
Encadré 1.1	La république des chers et chères collègues.....	18
Encadré 1.2	La métaphore des trois mondes	21
Encadré 1.3	La recherche descriptive	23
Encadré 1.4	La vérité de la connaissance scientifique.....	29
Encadré 1.5	Prénotion et rupture épistémologique.....	32
Encadré 1.6	L'abduction	39
Encadré 1.7	Inférence et vérification par l'action et par la pensée	40
Encadré 2.1	Objet matériel et objet formel.....	48
Encadré 3.1	Notions et concepts de sens commun	79
Encadré 3.2	Ancre sémantique et sens commun	80
Encadré 3.3	Les dimensions pragmatique et sémantique des concepts.....	88
Encadré 3.4	La carte conceptuelle	101
Encadré 4.1	La ficelle de Bernie Beck	128
Encadré 4.2	La citation et le <i>name-dropping</i>	137
Encadré 5.1	Causalité et réduction méthodologique	162
Encadré 5.2	Explication et compréhension.....	168
Encadré 6.1	Les fonctions de l'analyse dimensionnelle	194
Encadré 8.1	Le site Internet de la bibliothèque universitaire	226
Encadré 8.2	Quelques subtilités de Sofia	231
Encadré 8.3	L'opérateur SAUF	244
Encadré 9.1	Loi de Murphy.....	276
Encadré 9.2	Gestion réflexive du temps et ressources logicielles	278

Figures

Figure 2.1	La démarche de définition du sujet de recherche.....	56
Figure 2.2	Étapes touchées par la présentation préliminaire du projet de recherche.....	57
Figure 2.3	Étapes touchées par la recherche bibliographique préliminaire.....	58
Figure 2.4	Étapes touchées par la présentation détaillée du projet et la modélisation du sujet	60
Figure 2.5	Étapes touchées par l'analyse dimensionnelle des concepts	62
Figure 2.6	Étapes touchées par la définition des concepts	65
Figure 2.7	Étapes touchées par la constitution d'une bibliographie...66	
Figure 2.8	Étapes touchées par la planification du projet de recherche.....	68
Figure 2.9	La spirale heuristique d'élaboration d'un projet de recherche	70
Figure 3.1	Démarche de l'analyse conceptuelle.....	77
Figure 3.2	Règle minimax	89
Figure 3.3	Exemple de carte conceptuelle.....	102
Figure 4.1	Exemple de modèle explicatif.....	121
Figure 5.1	Exemples de statut des variables dans un modèle explicatif	174
Figure 7.1	Exemple de schématisation des concepts	215
Figure 8.1	Enjeux de la recherche documentaire	224
Figure 8.2	Opérateurs <i>ET</i> et <i>OU</i>	240
Figure 8.3	Opérateur <i>SAUF</i>	244

Tableaux

Tableau 6.1	Exemple d'analyse dimensionnelle.....	191
Tableau 8.1	Répertoire des vedettes-matière : exemple de la V-M <i>Information d'État</i>	229
Tableau 8.2	Plan de concepts	240
Tableau 9.1	Exemple de diagramme de Gantt	274
Tableau 9.2	Extrait d'un chronogramme (exemple).....	280
Tableau 10.1	Exemple de plan de rédaction (extrait)	296

Introduction

Les personnes inscrites dans des programmes de maîtrise en sciences humaines et sociales qui optent pour un cheminement avec essai ou mémoire en sont, pour la plupart d'entre elles, à leur première expérience en recherche. C'est aussi le cas de certains doctorants et doctorantes, de plus en plus nombreux, qui s'engagent dans la réalisation d'une thèse alors que leurs études antérieures (qui ont souvent un caractère professionnalisant) ne les ont pas bien préparés aux activités de recherche. Cet ouvrage leur est destiné ; son objectif est de les aider dans la conception et l'élaboration d'un projet de recherche.

L'ouvrage se présente comme un guide pratique. La démarche d'élaboration d'un projet de recherche est décomposée en activités à réaliser, en tâches à accomplir, en étapes à franchir ; le guide donne, à l'occasion, des directives précises, formule des suggestions et des recommandations, toutes choses que nous avons jugées utiles pour aider ces personnes à concevoir et à formuler leur projet de recherche. Mais l'essentiel n'est pas là. Ce guide vise surtout à susciter chez les apprentis chercheurs un certain état d'esprit à l'égard de cette activité singulière qui consiste à *faire* de la recherche, et de cette autre activité tout aussi singulière qui consiste à *apprendre à faire* de la recherche. Les personnes qui veulent se familiariser avec l'art d'élaborer un projet de recherche sont désignées, dans ce guide, par le terme *apprenti*, auquel nous donnons le sens ancien de celui ou celle qui apprend son métier par la pratique et au contact d'un maître artisan. Le maître s'emploie à transmettre un savoir-faire, mais aussi une conception du métier acquise par l'expérience et par l'exemple des anciens qui l'ont précédé. Pour le chercheur débutant, ce « maître » prend plusieurs figures. Ce n'est pas nécessairement celle de ce professeur qu'on lui impose dans un cours de méthodologie de la recherche. C'est plutôt la personne qu'il a choisie pour diriger son travail de recherche ; c'est aussi telle autre professeure dont les idées et la personnalité l'ont inspiré ; c'est tel collègue dont la passion pour la connaissance s'est avérée contagieuse ; c'est tel ouvrage ou tel chercheur qui ont fait naître son goût pour la recherche. L'apprenti retient de ces « maîtres » que la science est une pratique institutionnalisée, faite de rigueur, d'esprit critique, de vérification

et de contre-vérification, de jugements par les pairs, de débats sur les théories et les méthodes, de préoccupations éthiques et de tout ce qui fonde la scientificité des travaux de recherche. Mais il retient aussi que la science est un artisanat, une pratique fondée sur un savoir-faire, un savoir-être et un savoir-penser qui s'acquièrent par l'expérience. L'apprenti comprend que, pour apprendre à faire de la recherche, il doit en faire, en fréquentant assidûment (dans les salles de cours, dans les colloques, dans les laboratoires, dans les corridors de l'université, par la lecture) ceux qui en font mieux que lui, simplement parce qu'ils en font depuis longtemps et aussi parce qu'ils ont eu tant d'occasions de commettre des erreurs qu'ils peuvent maintenant lui enseigner à en éviter quelques-unes.

De cela, nous pouvons tirer une leçon de modestie quant à l'importance de ce guide, qui n'est rien d'autre qu'un discours de plus sur la méthode, s'ajoutant à des rayons de bibliothèque déjà encombrés. Lire ce document ne suffira pas à former de bons artisans de la recherche. Pourtant, si nous avons jugé utile de consacrer d'innombrables heures à préparer cet ouvrage, c'est qu'il se distingue un peu des autres de quelques manières. Premièrement, il se concentre sur l'élaboration des projets de recherche, c'est-à-dire sur une phase de la démarche de recherche que les ouvrages de méthodologie ont tendance à négliger ; ceux-ci portent le plus souvent soit sur des problèmes épistémologiques (qu'est-ce que la connaissance ? qu'est-ce que la science ? qu'est-ce que la recherche ?), soit sur des techniques et des problèmes liés à la collecte, au traitement et à l'analyse des données. Or, l'élaboration d'un projet de recherche pose des défis particuliers, face auxquels les apprentis se trouvent souvent démunis. Nous cherchons ici à leur fournir quelques outils conceptuels et techniques pour relever ces défis¹.

Deuxièmement, cet ouvrage, nous l'avons dit, se distingue par son approche axée sur la pratique. Il inscrit les apprentissages dans des actions concrètes, des choses à faire. Cependant, ces apprentissages sont justifiés par des raisons pragmatiques, certes, mais aussi par des considérations théoriques et épistémologiques. L'apprenti doit savoir ce qu'il a à faire et pourquoi, de manière à pouvoir choisir éventuellement de faire les choses autrement, en toute connaissance de cause. Ce guide porte sur une pratique, et accompagne l'apprenti dans une démarche concrète, mais ce n'est pas pour autant un livre de recettes, encore moins un catéchisme. Il

1. On trouvera dans le livre de Gordon MACE et de François PÉTRY (*Guide d'élaboration d'un projet de recherche*) une contribution similaire à la nôtre dans son intention, mais assez différente dans son contenu et sa facture pour constituer un bon complément à notre ouvrage.

y a certes, ici et là, des conseils pratiques, des trucs du métier, des suggestions pressantes ; mais les recettes pour concocter un projet de recherche n'existent pas. C'est pourquoi nous nous attardons à expliciter les raisons d'être et les justifications de ces *choses à faire*. Pour le dire autrement, il n'y a pas que de la « pratique » dans ce livre, il y a aussi de la « théorie »². Et cette « théorie » doit permettre à l'apprenti d'acquérir la compétence et l'autonomie qui lui permettront de développer des pratiques de recherche fondées sur des choix éclairés.

La première partie du livre (les chapitres 1 à 3) traite davantage de « théorie », si on désigne par ce terme des considérations liées aux principes épistémologiques et scientifiques qui fondent la démarche d'élaboration d'un projet de recherche, telle qu'elle sera ensuite exposée et réalisée dans la deuxième partie. Le chapitre 1 présente sommairement une certaine conception de la science, ainsi que les exigences qui s'imposent aux apprentis dans la réalisation de leur projet de recherche. Le chapitre 2 fait un survol de la démarche suivie tout au long du livre, afin d'en exposer la logique d'ensemble. Le chapitre 3 consiste en une introduction à l'analyse conceptuelle, tâche essentielle qui accompagne toute la démarche d'élaboration du projet de recherche et à laquelle, pourtant, les ouvrages de méthodologie accordent, à notre avis, trop peu d'attention.

La deuxième partie du livre (le chapitre 4 et les suivants), qu'on peut qualifier de « pratique », présente en détail chaque étape du processus d'élaboration du projet de recherche. Chaque chapitre de la deuxième partie, donc chaque étape, donne lieu à au moins un exercice pratique, dans lequel l'apprenti applique des consignes précises à son projet.

Le guide est conçu pour accompagner pas à pas l'apprenti dans les premières étapes de sa recherche. Cela suppose que nous établissions une démarche type, suivant un enchaînement bien défini d'étapes à franchir. Or, il se trouve que, dans les sciences humaines et sociales, toutes les recherches n'empruntent pas la même démarche. Une étape qui marque le début du parcours dans une certaine démarche arrive à la fin dans une autre. Pour des raisons pédagogiques que nous allons exposer dans le

2. Les guillemets sont un clin d'œil à la malencontreuse distinction que font bien des étudiants universitaires entre des enseignements dits « pratiques » (sous-entendu : qui servent à quelque chose) et des enseignements dits « théoriques » (sous-entendu : qui n'ont pas grand-chose à voir avec la pratique, mais qu'il faut subir ; après tout, on est à l'université). Nous souhaitons que nos lecteurs, apprentis chercheurs, acquièrent plutôt la conviction qu'en recherche à tout le moins, il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie, comme le disait si justement Kurt LEWIN (« The Research Center for Group Dynamics... »).

premier chapitre, nous avons présenté et ordonné les étapes d'élaboration d'un projet de recherche suivant une démarche dite hypothético-déductive. Nous pensons cependant que le guide peut tout de même s'avérer d'une grande utilité pour un apprenti qui voudrait s'engager dans une démarche différente, fondée sur une approche plus inductive. En effet, même si le cheminement ne suit pas le même ordre, les tâches fondamentales de la recherche vont devoir être réalisées à un moment ou à un autre : identifier et définir des concepts, établir des rapports entre des observations et des concepts, en faire l'analyse conceptuelle et dimensionnelle, les structurer dans des propositions théoriques, dresser un état des connaissances, etc. Le guide peut les aider à réaliser ces tâches, même si les contextes de la recherche diffèrent.

Au terme de la démarche proposée, l'apprenti chercheur n'aura pas surmonté toutes les difficultés que comporte la réalisation d'un essai, d'un mémoire de maîtrise ou d'une thèse de doctorat, loin de là. Il aura pris conscience de quelques problèmes intellectuels inhérents à l'élaboration d'un projet de recherche et il se sera doté de moyens d'aborder et de résoudre ces problèmes, dans le respect des exigences de la démarche scientifique. Mais il aura compris aussi que le chemin qui reste à parcourir recèle son lot d'obstacles. Certaines difficultés seront déjà vaguement pressenties, à propos notamment de questions de méthode, de corpus, d'indicateurs, de mesure, du « terrain » auquel il faudra accéder, etc. Il saura que d'autres embûches vont se présenter en cours de route, à propos, par exemple, de l'analyse et de l'interprétation des données ou à propos de la manière dont on peut rendre compte rigoureusement d'une réalité complexe dans un texte cohérent et clair de plusieurs dizaines, voire plusieurs centaines de pages³. Réaliser un travail de recherche, c'est s'engager dans une course à obstacles qui, sur toute sa durée, exige une grande capacité d'apprentissage, une grande réflexivité et une certaine résilience.

L'apprenti se sera fait aussi à l'idée qu'une fois terminé et déposé, sauf en de rares exceptions, son rapport de recherche ne fera pas une si grande différence dans l'ordre des connaissances. Car, quoi qu'on en dise, ce n'est pas sa principale raison d'être. Tout ce travail sert d'abord et avant tout à changer les personnes qui le réalisent, à leur faire acquérir ou développer des qualités personnelles et des compétences intellectuelles ou encore, simplement, à leur faire prendre conscience de celles qu'elles ont déjà.

3. Les mémoires de maîtrise en sciences humaines et sociales déposés dans les universités québécoises entre 1990 et 2016 comptaient, en général, entre 100 et 150 pages; les thèses comptaient en moyenne entre 350 et 400 pages (Jean-Hugues ROY, « Combien de pages pour une maîtrise ou un doctorat ? »).

Quelles qualités, quelles compétences? Nous pourrions en dresser une longue liste⁴, où figureraient des habiletés et des attitudes comme les suivantes :

- la volonté d’aller au-delà des connaissances et des pratiques actuelles ;
- la capacité de réflexion, de conceptualisation et d’argumentation ;
- la réflexivité, l’esprit critique et l’ouverture à la critique ;
- l’autodiscipline, la rigueur, l’autonomie, la planification, la gestion du temps et du stress ;
- la reconnaissance de l’apport de la recherche pour le développement de la société ;
- la capacité à rédiger et à communiquer efficacement ;
- les habiletés dans la recherche documentaire et la capacité de repérer, gérer, analyser, synthétiser et évaluer l’information ;
- la sensibilité aux enjeux liés à l’intégrité et à l’éthique.

Ce sont autant de compétences qui ont un caractère universel, en ce sens qu’elles peuvent être mises à profit tout au long de la vie et dans toutes les formes et toutes les sphères d’activité, qu’elles soient professionnelles ou personnelles. Bien sûr, toute la formation universitaire y contribue. Cependant, réaliser une activité de recherche menant à la rédaction d’un essai, d’un mémoire ou d’une thèse fait une grande différence, car c’est une activité comportant des exigences et un travail sur soi inégalés, pour un rapport coût/bénéfice des plus favorables. À l’université, la formation à la recherche est tout autant une formation *par* la recherche. Les apprentis qui réalisent cette démarche en sortent grandis.

Notre intention étant d’accompagner l’apprenti chercheur de la manière la plus concrète possible et de lui proposer un guide pratique qui ne prenne pas une ampleur démesurée, nous avons dû simplifier nombre de considérations qui, dans un autre contexte, auraient mérité de plus amples développements. Un chercheur aguerri pourra trouver que nous accordons trop d’importance à tel aspect et pas suffisamment à tel autre,

4. Nous nous sommes inspirés de la liste produite par la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l’Université Laval : *Un guide de référence sur les compétences à développer à la maîtrise et au doctorat. Rapport et recommandations du Conseil de la Faculté des études supérieures et postdoctorales*. Adopté par la Commission des études de l’Université Laval en 2015, <https://www.fesp.ulaval.ca/system/files?file=public/appui-reussite/developpement-competences/guide_de_reference_sur_les_compетенces_a_developper_a_la_maîtrise_et_au_doctorat.pdf> (consulté le 18 septembre 2024).

ou encore que nous ne donnons pas une juste idée de la diversité des pratiques de recherche en sciences humaines et sociales. Il a fallu faire des choix qui, forcément, peuvent être contestés. Nous avons notamment adopté une certaine conception de la recherche, que nous allons justifier plus loin par des motifs de nature pédagogique principalement, mais aussi d'ordre épistémologique. Nous en discutons sommairement au fil des pages, sans doute insuffisamment, mais aller plus loin dans cette voie nous aurait éloignés de notre objectif.

Nous, auteurs de cet ouvrage, avons été pendant de nombreuses années, et parfois en tandem, responsables de cours de méthodologie de la recherche dans des programmes de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles en communication publique. Ce livre est imprégné de ces expériences d'enseignement. C'est pourquoi nous illustrons notre propos par des exemples qui proviennent le plus souvent du champ de la communication publique. Cependant, nous avons évité de faire appel à des connaissances disciplinaires ou spécialisées; les lecteurs d'autres disciplines des sciences humaines et sociales s'y retrouveront sans peine.

COMMENT UTILISER CET OUVRAGE ?

La question se pose en effet. L'apprenti peut s'en servir lui-même comme un instrument d'autoapprentissage. Il réalise les activités suggérées et, en se référant au guide, il essaie de repérer ses erreurs et de cerner ses difficultés. Nous lui donnerons des outils pour le faire. Cependant, cette situation dans laquelle l'étudiant est à la fois maître et apprenti n'est pas optimale, car l'apprenti ne jouit pas du regard critique et extérieur du maître. Quoi qu'il en soit, cet usage en solo est davantage une exception que la règle. En effet, chaque étudiant qui fait l'apprentissage de la recherche dans les universités en réalisant un essai, un mémoire ou une thèse est accompagné par au moins un professeur. Le guide a été conçu pour faciliter le travail de l'un et de l'autre. L'apprenti réalise des exercices que son conseiller commente et critique. Mieux, le conseiller adapte les exercices et les directives afin qu'ils répondent au mieux aux besoins particuliers de l'apprenti.

Sauf exception, le guide ne fait pas de distinction entre un essai, un mémoire et une thèse, tous considérés ici comme des travaux de recherche à caractère scientifique devant donner lieu à l'élaboration d'un projet et à la formulation d'une problématique de recherche. Certes, dans le monde universitaire, un essai, un mémoire ou une thèse ne visent pas

les mêmes apprentissages et ne répondent pas aux mêmes exigences. Cependant, dans les premières étapes de la recherche, la démarche intellectuelle est essentiellement la même et elle fait appel aux mêmes habiletés fondamentales, même si l'ampleur de la tâche varie. C'est pourquoi, dans les exercices, nous avons formulé des consignes que nous avons voulues neutres en regard du type de recherche dans lequel s'est engagé l'apprenti. Cependant, encore une fois, l'apprenti et le maître peuvent tout à fait adapter les exercices à leurs besoins spécifiques.

ENCADRÉ I.1 LA COMMUNAUTÉ DES APPRENTIS

L'apprenti qui développe et réalise sa recherche en milieu universitaire n'est pas le seul de son espèce. D'autres font comme lui et butent sur le même genre de difficultés. Il a donc la possibilité de partager avec les autres apprentis ses interrogations et ses inquiétudes, ne serait-ce que pour constater que les siennes ne sont pas si différentes de celles des autres. C'est une manière de relativiser et d'objectiver les difficultés qu'il rencontre. Il ne devrait donc pas hésiter à saisir, voire à créer les occasions d'échanger avec ses collègues apprentis, éventuellement avec quelques maîtres choisis. Toutes les occasions sont bonnes : séminaires, colloques, réunions, lunches, cafés-débats, pots de 5 à 7... Ces échanges formels ou informels ne font que reproduire ce qui se passe quotidiennement dans le « vrai » monde de la recherche et ils peuvent être d'une fécondité insoupçonnée.

Nous expliquons dès le début du livre que l'élaboration d'un projet de recherche n'est pas un processus linéaire; elle fait appel à des allers-retours qui confèrent à la démarche un caractère itératif et cyclique. Une difficulté rencontrée en cours de route incite le chercheur à revoir une décision prise antérieurement; une décision à prendre maintenant le force à anticiper les conséquences que cette décision engendrera à une étape ultérieure. C'est pourquoi il importe que l'apprenti se dote d'une vision de l'ensemble de la démarche avant de l'entreprendre. La première tâche qui se présente au lecteur apprenti chercheur (et que sa direction de recherche ferait bien de lui imposer) est donc de prendre connaissance de l'ensemble du guide, de la première à la dernière page, avant de s'engager, pas à pas, dans la réalisation des exercices pratiques. Ainsi, l'apprenti saura dès le départ ce qui l'attend; il saura franchir chaque étape en ayant à l'esprit les autres à venir.

Il est d'usage, dans les ouvrages savants, de ponctuer le propos par des références nombreuses. Même si cette règle est tout à fait justifiée, nous y dérogerons pour la raison suivante : les apprentissages auxquels nous convions les apprentis reposent sur des idées et des concepts qui ont été, en substance, exprimés de mille et une manières, avec mille et une nuances, dans les nombreux ouvrages portant sur la recherche en sciences humaines et sociales. S'il avait fallu citer tous les auteurs qui, un jour, ont expliqué ce qu'est un problème de recherche, ce qu'est une problématique, ce qu'est une hypothèse, ce qu'est un concept, etc., et s'il avait fallu en plus relever la diversité des points de vue, nous n'aurions jamais fini. De ce strict point de vue, notre propos est redevable à tant d'auteurs que nous renonçons à les identifier tous. Nous avons donc choisi de limiter les renvois à quelques documents précis, cités pour des raisons particulières. En revanche, nous fournissons ici et là des références à consulter à propos de l'un ou l'autre aspect des méthodes de recherche en sciences humaines et sociales.

Nous convenons aussi que nous ne sommes pas redevables seulement à ces auteurs non identifiés. Si les circonstances de la préparation de cet ouvrage nous confèrent, aux yeux du lecteur, le statut de « maîtres artisans », c'est certes du fait de quelques expériences en recherche, mais surtout du fait de plusieurs années, pour ne pas dire décennies, de fréquentation assidue d'étudiantes et d'étudiants qui, « apprentis » dans nos salles de cours et dans nos laboratoires de recherche, nous ont beaucoup appris, sans doute plus qu'ils ne l'imaginent. En recherche, les problèmes des uns sont des enrichissements pour les autres. C'est là toute la beauté de l'affaire. Ces nombreuses personnes pour qui et avec qui nous avons travaillé ne seront pas nommées non plus, mais nous les remercions néanmoins en leur dédiant cet ouvrage.

Première partie

**EXPLICATIONS
PRÉLIMINAIRES
SUR LA DÉMARCHE
DE RECHERCHE**

CHAPITRE 1

Qu'est-ce que faire de la recherche ?

L'apprenti qui entreprend un travail de recherche scientifique est confronté à un ensemble d'exigences propres à l'activité scientifique. Il sait, plus ou moins précisément, en quoi elles consistent. On lui en a parlé durant ses études ; il a lu des textes scientifiques et des textes sur la science. Il en sait (ou croit en savoir) assez pour avoir le goût d'entreprendre une recherche. Son défi est de transformer ces bribes de culture scientifique en un habitus professionnel, c'est-à-dire en des manières d'être, d'agir et de penser qui vont conférer à son travail un caractère scientifique. Cela ne va pas de soi. Souvent, la marche est haute. Nous allons donc consacrer ce chapitre à expliquer ce qu'est la science, ou plutôt à décrire une certaine conception de la démarche scientifique qui est au fondement de ce guide.

Précisons d'abord que ce guide n'accompagne pas l'ensemble des étapes de la réalisation d'un projet de recherche ; il s'intéresse au processus de conception et d'élaboration du projet qui fera l'objet d'un essai¹, d'un mémoire ou d'une thèse. Il se concentre principalement sur la définition d'un problème de recherche et sur la problématique de recherche, c'est-à-dire sur la construction d'un discours qui identifie, développe, justifie, explique, documente le problème de recherche et expose la manière dont le projet aborde et entend résoudre ce problème. Le livre porte donc sur les premières étapes de réalisation d'un projet de recherche.

L'opérationnalisation du projet, c'est-à-dire la transposition du problème de recherche dans des procédures d'observation et de mesure, ainsi que le travail d'analyse des données recueillies sont tout de même abordés, mais de manière incidente. Il est nécessaire d'en traiter, au moins sommairement, dans la mesure où l'élaboration du projet de recherche

1. Dans les programmes universitaires, les essais sont en général des travaux de moindre ampleur qu'un mémoire et peuvent prendre plusieurs formes : rapport de stage, essai critique et réflexif, synthèse de lecture, rapport de recherche, etc. Les essais concernés par notre propos sont ceux qui, quelle que soit leur forme, comportent l'élaboration d'une problématique de recherche.

nécessite que le chercheur ait une certaine idée de la manière dont il réalisera son projet concrètement, même si tous les détails de sa démarche n'ont pas encore été définis.

L'élaboration d'un projet de recherche est présentée dans ce guide comme une succession d'étapes, la réalisation de chacune étant requise pour passer à la suivante. Cette représentation linéaire met en relief la logique à laquelle obéit le processus même de recherche. Mais l'apprenti va se rendre compte rapidement que, pour lui aussi bien que pour les maîtres artisans, la démarche emprunte plutôt un mouvement de va-et-vient entre le monde de la théorie, des concepts et des idées, d'une part, et le monde de l'empirie, des faits sensibles, des phénomènes observables et éventuellement mesurables, d'autre part. Le livre se concentre sur l'élaboration de la problématique de recherche et n'envisage la phase d'opérationnalisation, de collecte de données et d'analyse que dans la mesure où, par le jeu de va-et-vient entre la théorie et l'empirie, cela s'avère nécessaire pour définir cette problématique. Au terme de la démarche proposée ici, l'apprenti chercheur n'aura pas résolu tous les problèmes méthodologiques qui vont se présenter à lui; toutefois, il aura imaginé l'approche empirique qu'il compte adopter avec suffisamment de précision pour se convaincre – et convaincre sa direction de recherche et les éventuels évaluateurs – de la pertinence et de la faisabilité de son projet.

UNE CERTAINE CONCEPTION DE LA SCIENCE

Dans la démarche que nous proposons, la méthodologie de la recherche est abordée d'un point de vue pratique. La démarche consiste à *faire* de la recherche. Cependant, ce *faire* repose sur une certaine conception de la recherche scientifique, qu'il convient d'explicitier. Ce qui va nous entraîner, pour un court moment, sur le terrain de l'épistémologie.

L'épistémologie (du grec *epistémê*, désignant la connaissance vraie ou la science) est la branche de la philosophie qui s'intéresse aux conditions de possibilité de la connaissance du réel, et donc à la science et à la validité des connaissances scientifiques. Les philosophes se demandent ce qu'est le réel, ce qu'est la connaissance et dans quelle mesure les humains peuvent connaître le réel. À ces questions fondamentales, dont ils n'auront jamais fini de débattre, ils apportent une diversité de réponses. C'est pourquoi il existe, dans les sciences humaines et sociales telles qu'elles se pratiquent aujourd'hui, un certain pluralisme sur le plan épistémologique. Tous les chercheurs ne partagent pas les mêmes convictions quant aux conditions de connaissance du réel, de sorte que tous ne conçoivent pas et ne pratiquent pas le travail scientifique tout à fait de la même

manière. Il arrive que le dialogue entre des chercheurs dont les perspectives épistémologiques sont aux antipodes soit difficile, voire impossible. Cependant, en général, les chercheurs s'accordent suffisamment sur les fondamentaux de la démarche scientifique pour engager des échanges féconds, malgré leurs divergences de vues sur le plan philosophique.

Le réalisme critique

La démarche proposée dans ce guide repose sur une conception de la recherche qui, sans être exclusive ni hégémonique, fait aujourd'hui consensus chez un grand nombre de chercheurs et d'institutions scientifiques dans les sciences humaines et sociales. Elle peut être associée à ce que les épistémologues appellent le *réalisme critique*.

Cette approche est *réaliste*, en ce sens qu'elle pose l'existence d'une réalité indépendante de l'esprit ; le réel est conçu comme ayant une existence propre en dehors de l'observation qu'on peut en faire et de l'expérience qu'on peut en avoir. Dans le monde social, cette réalité est aussi constituée d'*artefacts*, c'est-à-dire des « choses » qui ont été conçues par des esprits et qui dépendent d'eux dans leur fonctionnement (des organisations, des institutions, des normes sociales, des pratiques culturelles, des régimes politiques, etc.), mais qui ont tout de même une existence en elles-mêmes. Cette réalité du monde social n'est pas universelle et immuable ; elle est contingente ; elle varie dans le temps et dans l'espace.

Le réalisme critique pose qu'à certaines conditions et dans une certaine mesure, le réel peut être connu par une démarche scientifique. Si le réel existe indépendamment de l'esprit, alors existe aussi la possibilité d'une vérité sur ce réel. Dans la démarche scientifique, la connaissance d'une chose en soi est atteinte conjointement par l'observation et l'expérience, d'une part, et par la raison (en particulier par la théorisation) d'autre part. Cependant, la connaissance qui résulte de la démarche scientifique ne constitue pas une vérité universelle et d'une absolue nécessité. La connaissance demeure hypothétique, spéculative, incertaine, perfectible. Elle est produite par approximations successives dont le résultat, toujours partiel, n'est jamais définitif. Elle est sujette à des biais cognitifs et culturels. Bref, la connaissance a des limites et doit donc être considérée avec discernement.

La connaissance n'est pas le réel lui-même : ce n'est même pas une « traduction » du réel ; la connaissance est une idée, exprimée et objectivée dans un *discours* sur le réel, lequel est une construction symbolique qui implique forcément des choix et donc des simplifications, des renoncements, des zones d'ombre, etc., que les chercheurs s'emploient à discerner

et à corriger, autant que faire se peut, afin que la connaissance se rapproche de la vérité sur le réel, qu'elle rende compte le plus adéquatement possible de la réalité, sans pour autant que les chercheurs aient d'assurance absolue quant à la validité des discours qu'ils produisent.

Le réalisme critique s'oppose à une épistémologie *relativiste* et *constructiviste* selon laquelle le réel est une *construction*, individuelle et sociale, historiquement, socialement et psychologiquement située, et qui, par conséquent, n'a pas d'existence propre en dehors de l'esprit qui le construit. En sciences sociales, les chercheurs qui se réclament du constructivisme, en général, ne nient pas l'existence du réel ; ils nient plutôt la capacité de le connaître objectivement. Suivant cette approche, la connaissance du réel est une interprétation, toujours tributaire du point de vue de la personne qui la produit, de sorte qu'il y a autant de « réalités » que de points de vue et qu'il ne peut donc y avoir de vérité, ni même de connaissance objective possibles.

Dans sa dimension *critique*, le réalisme critique s'oppose à une autre posture réaliste, le *positivisme*, selon lequel l'observation scientifique permet de constater la réalité directement et objectivement. Le réalisme critique pose plutôt que, dans les sciences humaines et sociales en particulier, le réel n'est pas toujours connaissable directement par l'observation ; il faut plutôt en inférer l'existence et les propriétés par leurs conséquences plus ou moins manifestes sur le monde observable. Les structures, les relations, les conditions, les processus à l'œuvre dans l'émergence d'une réalité sociale ne sont pas, en tout cas pas toujours, observables, mais ils sont néanmoins réels et peuvent être étudiés, décrits et expliqués non pas à partir d'une observation directe, mais sur la base des résultats et des phénomènes émergents qu'ils produisent dans le monde observable, c'est-à-dire dans tout ce qui advient et qui est vécu dans le monde social.

Ce réalisme est critique aussi en ce sens qu'il conçoit les sciences humaines et sociales comme des sciences vouées au *dévoilement* : en exposant les mécanismes invisibles qui rendent possible le monde social tel qu'il existe, la science contribue à une mise à distance critique de ce monde, particulièrement dans ce qu'il a de contingent, d'arbitraire, mais aussi, souvent, d'injuste et d'oppressant. « Il n'y a de science que du caché », disait Gaston Bachelard². Or, dans le monde social, le caché est une condition de la reproduction de rapports sociaux inégaux, même si le caché n'est pas toujours sciemment occulté ou dissimulé ; il peut

2. Gaston BACHELARD, *Le rationalisme appliqué*, p. 38.

simplement passer inaperçu quand il échappe à la perception spontanée et au sens commun.

Cela dit, le dévoilement n'est possible qu'au prix d'une démarche scientifique rigoureuse, qui obéit à des normes différentes de celles de l'action sociale. Dans notre guide, l'apprenti est invité à distinguer la recherche, d'une part, et l'action sociale, d'autre part. Si la première peut venir en soutien à la seconde, l'une et l'autre ne s'inscrivent pas dans le même rapport au monde : la recherche vise la connaissance du monde ; l'action sociale vise le changement (ou le maintien) de l'état du monde. Nous y reviendrons.

Bref, la démarche scientifique décrite dans ce guide repose sur des postulats épistémologiques qu'on peut résumer ainsi :

- Les réalités sociales que les chercheurs étudient ont une existence propre, indépendamment d'eux.
- Ces réalités sociales sont connaissables objectivement par la méthode scientifique, qui procède à la fois par l'observation et par le raisonnement.
- Les réalités sociales ne sont pas toutes observables directement ; la connaissance qu'on peut en avoir est souvent indirecte.
- Les connaissances ainsi produites sont cependant imparfaites, non définitives ; elles découlent d'approximations successives (ce qui nous fait dire qu'elles « progressent ») et conservent un caractère hypothétique ou spéculatif.

L'esprit critique

Quel que soit le point de vue épistémologique auquel adhère le chercheur, on attend de lui qu'il adopte dans son travail et dans ses relations avec ses collègues chercheurs une attitude *critique*, c'est-à-dire un état d'esprit, une sorte de déformation professionnelle qui l'amène à constamment s'interroger sur la valeur scientifique de ce que font les chercheurs, y compris lui-même. C'est le doute méthodique dont parlait Descartes. Le chercheur se demande constamment dans quelle mesure ses conditionnements sociaux et culturels influent sur le choix de ses concepts et de ses théories, ainsi que sur ses analyses et sur ses interprétations. Il se demande si tel concept désigne adéquatement ce qu'il est censé désigner. Si tel indicateur mesure bien ce qu'il est censé mesurer. Ce concept, censé l'éclairer, n'est-il pas plutôt chargé d'une aveuglante idéologie ? Telle conclusion n'est-elle finalement que du sens commun ou un jugement de valeur revêtus de termes savants ? Telle interprétation n'est-elle que

l'expression de ses préjugés, de ses biais cognitifs ou même de ses intérêts? Est-il suffisamment attentif à des données qui pourraient aller à l'encontre de ses interprétations? Et ainsi de suite.

L'épistémologie ne fournit pas aux chercheurs des recettes qui leur dicteraient comment effectuer leurs recherches. Elle enseigne plutôt à développer et à garder en éveil un esprit *critique* quant à la validité et aux limites des connaissances qu'ils produisent.

La critique est l'« art de juger les œuvres de l'esprit » (*Le Petit Robert*), les nôtres, par l'autocritique, aussi bien que celles des autres. Le mot tire son origine du grec *kritikos*, qui veut dire « qui fait preuve de jugement, de discernement » et qui est dérivé du verbe *krinein*, qui veut dire discerner, distinguer, séparer, comme quand on sépare le bon grain de l'ivraie, le vrai du faux, les bons et les mauvais arguments, ou encore quand on discerne du sens dans la complexité des choses.

En science, la critique s'exerce à propos des connaissances, mais aussi à propos de la science en tant que pratique sociale. En effet, la science est une institution sociale comme les autres, avec des personnes en chair et en os, des organisations, des règles, une histoire, des ressources, des hiérarchies, des enjeux de pouvoir, etc. Et les gens s'y comportent comme dans les autres institutions, *mutatis mutandis*. L'histoire et la sociologie des sciences en révèlent les grandeurs et les misères. Bref, la science est une pratique culturelle et sociale, donc culturellement et socialement chargée, à laquelle le chercheur s'identifie, mais qu'il doit tout de même soumettre à la critique afin d'en reconnaître les forces et les faiblesses.

Les critères de scientificité

Par son mode de production et par la nature des connaissances qu'elle produit, la science se distingue des autres ensembles ordonnés de connaissances que sont, par exemple, la religion, l'art, l'idéologie ou le sens commun. On attend de la science i) qu'elle produise des connaissances objectives ayant une portée générale; ii) que les méthodes qu'elle met en œuvre pour produire ces connaissances soient connues et reproductibles; iii) que les connaissances soient valides et réfutables. C'est sur la base de ces critères (généralité, objectivité, validité et réfutabilité des connaissances; transparence et reproductibilité des procédures) que les chercheurs peuvent juger de la valeur scientifique de leurs travaux et de ceux des autres.

Avant d'aller plus loin dans la présentation de ces critères, il faut dès à présent souligner trois limites à nos propos à ce sujet, trois limites qui

concernent aussi les choix à la fois épistémologiques et pédagogiques qui fondent ce guide. Premièrement, ces critères ne vont pas de soi et font débat au sein même de l'institution scientifique. On peut dire qu'ils font consensus chez de nombreux chercheurs, dont ceux qui adhèrent aux postulats du réalisme critique. En revanche, d'autres chercheurs peuvent ne pas leur accorder la même importance, ne pas en faire la même interprétation ou même nier la possibilité de s'y conformer. Certains chercheurs rejettent la possibilité d'une connaissance objective du monde ou se méfient des généralisations, ou encore doutent que les recherches en sciences humaines et sociales puissent être reproductibles. Dans ce contexte, il faut retenir que, si les critères que nous allons expliciter permettent de critiquer la recherche, ils doivent eux-mêmes faire l'objet d'une appropriation critique et raisonnée.

Deuxièmement, toutes les connaissances produites par les chercheurs qui adhèrent aux critères que nous avons mentionnés n'arrivent pas toujours à satisfaire pleinement à l'ensemble de ces exigences. La recherche ne se réalise pas dans un monde idéal. La complexité des objets de recherche, les limites des méthodes, les précautions éthiques, la diversité des contextes et des approches de recherche, les obstacles à l'accès aux données, les conditions concrètes dans lesquelles se réalise la recherche, quand manquent l'argent, le temps, le personnel, l'équipement, la patience, etc., tout cela impose des restrictions aux chercheurs, de sorte que leurs travaux ne répondent pas toujours autant qu'ils le souhaiteraient aux critères de scientificité. Leurs recherches n'en sont pas moins valables, pourvu qu'elles apportent une contribution utile à l'avancement des connaissances et aux débats scientifiques, qu'elles soient réalisées avec toute la rigueur possible et que les auteurs des études comme leurs lecteurs puissent en reconnaître les limites.

Troisièmement, ces critères (et notre guide lui-même) s'appliquent à cette partie de l'activité scientifique qui consiste, pour le chercheur, à vérifier – dans la mesure du possible – si ses idées sur les choses correspondent, d'une certaine manière et dans une certaine mesure, à l'état des choses. Dans cette activité, la méthode scientifique est conçue comme une démarche de *vérification* d'hypothèses. Or, la recherche comporte aussi une autre démarche qui est celle de la *découverte*: quand le chercheur, au contact des choses, essaie d'en dégager des idées nouvelles³.

3. Le mot *découverte* caractérise ici le type de démarche et non son effet ou sa conséquence. En tant qu'effet, découverte renvoie à deux types d'activités scientifiques : la découverte proprement dite qui consiste à mettre à jour (décrire et expliquer) des phénomènes, et l'invention, qui consiste à imaginer et créer quelque chose de nouveau

Vérification et découverte engagent des processus distincts, mais qui ne s'opposent pas et souvent s'imbriquent. En effet, le travail de vérification mène souvent à la découverte, alors que la découverte amène souvent le chercheur à vouloir procéder à la vérification de la validité, de la nature ou de l'étendue de ce qu'il croit avoir découvert. Cela dit, il reste que certaines méthodes de recherche, comme la recherche exploratoire, la théorisation ancrée, la recherche-action, les démarches interprétatives ou herméneutiques, etc., accentuent une logique de la découverte plutôt qu'une logique de vérification d'hypothèses. Les critères de scientificité qui s'appliquent dans une démarche de découverte ne sont pas fondamentalement différents de ceux qui prévalent dans une démarche de vérification d'hypothèses, mais ils peuvent être interprétés et actualisés différemment au cours du processus de recherche. Mais c'est une limite de ce guide – et un choix pédagogique que nous justifierons plus loin – de s'en tenir à introduire les apprentis au travail de vérification d'hypothèses, ce qui déjà n'est pas une mince tâche pour eux.

ENCADRÉ 1.1

LA RÉPUBLIQUE DES CHERS ET CHÈRES COLLÈGUES

Un chercheur ne fait pas de recherche que par et pour lui-même. Il fait partie d'une communauté de chercheurs qui, collectivement, dans un domaine de recherche, travaillent à faire avancer les connaissances⁴. Le point de départ d'un travail de recherche ne se situe pas dans une ignorance personnelle que le chercheur voudrait combler pour

à partir de ce qui a été découvert. On découvre les causes d'une maladie, on ne les invente pas. On invente le transistor, on ne le découvre pas.

4. L'expression *collège invisible* est souvent utilisée pour désigner les chercheurs qui, un peu partout dans le monde, s'intéressent à un même sujet et en débattent par le truchement de publications et de rencontres scientifiques, faisant collectivement progresser les connaissances sur ce sujet. L'origine de l'expression remonte au 17^e siècle. À cette époque, une communauté de chercheurs anglais, autodésignée comme le « collège invisible », se réunissait pour discuter de science hors des murs des universités d'Angleterre, où on décidait de la vérité par autorité, celle de l'Église notamment. Cette communauté, vouée à la promotion de la méthode scientifique, va éventuellement donner lieu à la création en 1660 de la Royal Society de Londres. L'expression est apparentée à celle de *république des lettres* qui, à la Renaissance, désignait « un espace immatériel qui transcende les entités territoriales et réunit les lettrés européens, comme s'ils étaient membres d'une même république invisible, à travers la création littéraire, les échanges épistolaires et des rencontres autour de valeurs partagées, rendues possibles grâce à une langue européenne commune : le latin ». (Wikipédia) Si l'expression *république des lettres* est tombée en désuétude, celle de *collège invisible* demeure en usage.

lui-même ; il se situe dans le constat que le corpus des connaissances établies par la communauté scientifique dans son domaine de recherche comporte des lacunes. Les travaux qu'il publie sont des propositions destinées à combler certaines de ces lacunes, adressées à ses collègues chercheurs et soumises à leur jugement. Dans la démarche scientifique, la publication des travaux et le jugement par les pairs sont des étapes nécessaires, car, sans elles, on ne peut établir la scientificité et la validité des propositions. Ce sont les chers et chères collègues qui sont aptes à juger si le travail d'un chercheur répond aux critères d'objectivité et d'intersubjectivité, de transparence et de reproductibilité, ainsi que de réfutabilité. Les collègues peuvent ne pas toujours s'entendre parfaitement sur l'interprétation à donner à ces critères et sur les jugements à porter sur les propositions qui leur sont soumises (ce qui donne lieu à des débats, lesquels sont inhérents à l'activité scientifique), mais ils ne peuvent pas non plus s'inventer des critères pour eux-mêmes.

Le métier de chercheur s'inscrit donc dans un cadre institutionnel (avec ses instituts, ses revues savantes, ses comités scientifiques, ses éditeurs, ses associations, ses colloques et séminaires, ses centres et chaires de recherche, ses programmes de subventions, ses prix d'excellence, etc.) dont le chercheur doit respecter les us et coutumes sur le plan scientifique, puisque c'est dans ce cadre-là que le caractère scientifique de ses travaux pourra être reconnu.

Il ne faudrait pas en conclure que, dans un tel cadre institutionnel, la science contemporaine est conformiste et conservatrice par définition. Au contraire, la transformation par la critique est dans sa nature même. Nous l'avons dit, dans les sciences humaines et sociales, il existe un certain pluralisme théorique et épistémologique. Les débats font partie du monde scientifique. La possibilité de remettre en question des connaissances et les méthodes de production de ces connaissances, sur la base d'observations empiriques et d'arguments rationnels, est une composante essentielle de la démarche scientifique et donc de l'évaluation de la scientificité des travaux de recherche.

Le critère de généralité

Revenons aux critères de scientificité. Nous disons que la connaissance scientifique se distingue d'abord par un critère de *généralité*. L'objectif de la science est de produire des connaissances qui s'appliquent non pas à un cas ou à un objet singulier, mais à un ensemble de cas similaires ou à une

même classe d'objets⁵. La recherche vise le développement des connaissances d'intérêt général et non la production de données d'intérêt particulier⁶. Par exemple, la question de savoir si l'entreprise XYZ Inc. devrait ou non utiliser les médias sociaux pour accroître sa notoriété n'est pas un sujet de recherche au sens où nous l'entendons ici, puisqu'elle concerne uniquement cette entreprise particulière et n'a pas de portée plus générale. Pour rendre un tel sujet intéressant sur le plan scientifique, il faudrait le placer dans un cadre plus large, fondé théoriquement, afin qu'il puisse donner lieu à une certaine généralisation. On pourrait, par exemple, étudier le rapport entre le degré de notoriété des entreprises et le recours aux médias sociaux dans leurs stratégies de communication : l'usage assidu et ciblé des médias sociaux favorise-t-il l'accroissement de la notoriété auprès de clientèles cibles ? L'entreprise XYZ Inc. serait alors un cas d'étude ou d'expérimentation, parmi d'autres, pour étudier ce rapport.

La science vise à produire des *théories*⁷, c'est-à-dire des propositions applicables à une ou plusieurs classes d'objets. Quand un inspecteur de police cherche des indices sur le lieu d'un crime, son objectif est d'identifier le coupable et le mobile. Son but n'est pas de valider une théorie générale du crime. Le criminologue a des visées différentes. Un crime en particulier l'intéresse dans la mesure où il l'aide à élaborer, tester ou parfaire une théorie d'application plus générale. Il se demande en quoi ce cas particulier comporte ou non des éléments pertinents ou éclairants du point de vue de la construction ou de la validation d'une théorie sur le crime ou sur les criminels. Son objectif pointe vers la théorie, vers la généralisation, alors que l'objectif du policier pointe vers la solution d'un cas particulier⁸.

-
5. En méthodologie, on distingue la démarche *idiographique* (du grec *idios*: ce qui est particulier ou propre à un objet) qui consiste en l'étude descriptive de cas singuliers, sans chercher à en tirer des conclusions, constatations ou lois de portée générale, et la démarche *nomothétique* (du grec *nomos*: lois), qui vise à tirer des conclusions générales à partir de faits constatés. La démarche idiographique caractérise particulièrement la recherche historique. Bien que ce type de démarche soit tout à fait légitime, les commentaires de ce guide concernent principalement la démarche nomothétique.
 6. Il arrive que, pour produire des connaissances sur un ensemble de cas, on s'emploie, par des « études de cas », à étudier de manière approfondie un seul cas ou un nombre limité de cas. Le cas intéresse le chercheur non pas dans sa singularité, mais pour ce qu'il peut lui apprendre sur la classe de cas à laquelle il appartient. Un cas est toujours un cas de quelque *chose*, et c'est cette *chose* qui intéresse le chercheur.
 7. Le concept de *théorie* est défini plus loin.
 8. Le criminologue est parfois invité à mettre sa science au service de la police ou de la justice afin d'aider à élucider un crime, mais dans ce cas il agit à titre d'expert et non de chercheur.

ENCADRÉ 1.2 LA MÉTAPHORE DES TROIS MONDES

Souvent, l'apprenti conçoit un projet de recherche et en définit les termes à partir de son bagage d'expériences et de perceptions personnelles, et il peine à donner à ses idées un fondement scientifique. Le philosophe et historien des sciences Karl Popper a proposé une métaphore – celle des *trois mondes* – qui peut éclairer l'apprenti chercheur⁹. Selon Popper, la réalité est constituée de trois univers, trois mondes. Le premier est le *monde physique*, celui des réalités matérielles qui existent indépendamment de l'expérience que l'on peut en avoir. Le deuxième monde est celui des *états mentaux*; c'est le monde des expériences, des perceptions, des sentiments, des pensées, des connaissances personnelles et subjectives. Par extension, c'est le monde des relations avec les autres, de l'intersubjectivité, donc de la culture de sens commun, de la vie en société telle qu'on la perçoit. Finalement, le troisième monde est celui du *contenu des idées* indépendamment de ceux qui les énoncent; c'est le monde des connaissances *objectives*, c'est-à-dire des connaissances qui peuvent être vraies ou fausses et qui existent indépendamment de la relation que les gens ont avec elles. C'est le monde de la science, des théories, des formules mathématiques, des livres, des bibliothèques, des débats rationnels¹⁰.

L'apprenti habite le premier et le deuxième monde et, spontanément, il perçoit la réalité à partir du deuxième monde. La connaissance du premier et du deuxième monde lui est en effet accessible à travers ses expériences et sa subjectivité. Et c'est à partir de ce point de vue qu'il tend à formuler son problème de recherche; celui-ci est donc souvent une représentation de sens commun d'un problème social propre au deuxième monde. Pour en faire un problème de recherche scientifique, c'est-à-dire pour passer d'une connaissance subjective de sens commun propre au deuxième monde à une connaissance objective propre au troisième monde, l'apprenti doit d'abord donner à cette connaissance (et donc à son problème de recherche) une formulation théorique, c'est-à-dire la transposer dans un langage et avec des concepts appropriés au troisième monde. Pour le faire, il doit situer cette connaissance par rapport aux connaissances objectives existantes à propos de son problème de recherche, dans le but de les confirmer, de les infirmer, de les compléter, de les nuancer, etc. Finalement, il doit, par l'écriture, donner à ses idées une réalité matérielle et objective (extérieure à

9. Karl POPPER, « Sur la théorie de l'esprit objectif ».

10. C'est aussi, pour Popper, le monde des beaux-arts, des dogmes religieux, des lois, toutes choses hors de notre propos.

lui-même) afin de les rendre communicables et d'en permettre la discussion et la critique au sein du troisième monde.

Bref, l'apprentissage de la recherche consiste en un passage du deuxième monde, monde familier, empreint de (fausses) certitudes, traversé par des problèmes sociaux, vers le troisième monde, monde de la science et des connaissances *objectives*, monde *a priori* étrange et en apparence éloigné des réalités concrètes.

Le critère de généralité nous donne une première occasion – car nous y reviendrons – de préciser que les propositions de portée générale formulées par les chercheurs, c'est-à-dire leurs théories, ne sont pas des données d'observation, lesquelles portent nécessairement sur des faits qui, même nombreux, restent singuliers, particuliers, chacun étant différent des autres. Les théories – les connaissances – ne sont pas des évidences¹¹ qui émergent naturellement du réel ; elles sont plutôt inventées, imaginées, construites abstraitement par les chercheurs. Elles sont le produit d'un travail de théorisation.

Le critère de généralité pose déjà un défi considérable pour l'apprenti. Il en arrive même à se dire que, finalement, faire de la recherche est une activité assez différente de ce qu'il avait imaginé. En effet, sa motivation à réaliser un projet de recherche découle le plus souvent de son intérêt pour un enjeu social, c'est-à-dire un problème vécu par des gens, des groupes, des institutions (la désinformation sur les médias sociaux, l'inertie des gouvernements par rapport à la crise climatique, l'abstentionnisme aux élections municipales...), un problème qu'il veut étudier pour mieux le comprendre afin de pouvoir trouver des pistes de solution. Bref, il veut aider les gens, les groupes, les institutions, la société. L'apprenti cherche donc dans la littérature savante une théorie applicable à son objet d'étude. Les théories apparaissent alors comme des outils qui servent à l'éclairer à propos des faits singuliers qu'il observe. Or, voilà que le maître artisan lui dit que son travail de chercheur doit plutôt aller dans le sens inverse ! Les faits singuliers servent à éclairer les théories, c'est-à-dire à vérifier, à compléter, à réfuter les théories, et que tel est l'objectif de la recherche.

11. Nous utilisons le mot *évidence* dans son sens français : est évident ce qui s'impose à l'esprit, ce qui est immédiatement perçu comme vrai (ou faux) sans qu'il soit nécessaire d'en chercher des preuves. L'apprenti doit savoir que les chercheurs donnent souvent au mot *évidence* un sens différent, voire opposé. Suivant cet usage, fautif mais répandu, le mot prend le sens anglais de « preuve ». Bref, si les chercheurs ont besoin d'*evidences* (au sens anglais), c'est parce que ce qu'ils cherchent à démontrer n'a rien d'évident (au sens français).

L'apprenti doit se faire à l'idée que son projet de recherche ne doit pas viser à faire progresser les connaissances factuelles sur un problème social (bien qu'il soit nécessaire de le faire), mais bien à faire avancer les connaissances théoriques à propos de problèmes scientifiques. Voilà un apprentissage qui ne va pas de soi ; nous aurons l'occasion d'y revenir.

ENCADRÉ 1.3

LA RECHERCHE DESCRIPTIVE

Pour rendre compte d'une réalité, il ne suffit pas de la décrire ; il faut aussi l'expliquer, montrer comment elle advient, comment elle se transforme et transforme son environnement. C'est là le rôle de la théorie.

Est-ce à dire que toute activité de recherche doit avoir des visées théoriques et explicatives ? De nombreuses recherches, par exemple en histoire, en ethnographie, en sociographie, en démographie (en fait, dans les disciplines désignées par le suffixe *graphie*, « qui décrit des faits observables »), sont principalement consacrées à décrire, sous un grand nombre de dimensions, des phénomènes d'une grande complexité, comme des sociétés, des cultures, des modes de vie, des situations historiques, à propos desquels on ne saurait formuler d'hypothèses théoriques généralisables sans d'abord établir les faits. Déjà, cela pose des défis scientifiques considérables.

Par ailleurs, les études descriptives qui s'attardent à la complexité et aux contingences du réel sont utiles à la critique des théories, car elles peuvent en faire voir les limites. Il arrive aussi que des phénomènes nouveaux ou en mutation requièrent un important travail de description avant même qu'il soit possible d'envisager l'élaboration d'hypothèses explicatives.

Bref, même si la science vise l'explication des phénomènes, la recherche descriptive a droit de cité en science, et l'apprenti peut y recourir, même exclusivement, pourvu qu'il puisse établir, comme pour toute recherche, en quoi son travail est en phase avec l'état des connaissances et peut contribuer à les faire progresser.

Le critère d'objectivité

La science cherche aussi à produire des connaissances *objectives*, qui font état de la réalité indépendamment du point de vue subjectif du chercheur. Cette prétention de la science – en tout cas d'une certaine conception réaliste de la science – soulève, depuis toujours, des questions philosophiques fondamentales et non résolues à propos de la réalité et

de la capacité des humains à la connaître objectivement. Ces problèmes concernent toutes les disciplines scientifiques, mais ils s'avèrent plus complexes pour les sciences humaines et sociales, ces sciences dans lesquelles le chercheur étudie un objet (la société) dont il fait lui-même partie ; cet objet est constitué d'individus, ses semblables, dont les actions ne sont pas déterminées par des lois naturelles, mais par des choix plus ou moins librement consentis témoignant de croyances, de valeurs morales, de sentiments, de représentations que tous, y compris le chercheur lui-même, ne partagent pas nécessairement. Ces problèmes philosophiques n'étant pas résolus à la satisfaction de tous, certains, comme nous l'avons dit, contestent la prétention de la science de produire des savoirs objectifs. Quoi qu'il en soit, en attendant que les philosophes parviennent à un consensus, les chercheurs continuent tout de même à faire de la science. Ils le font sans se dire objectifs, tout en aspirant à produire des connaissances objectives, ce qui est très différent. Ils reconnaissent la difficulté sinon l'impossibilité de se départir de leur condition humaine et de leurs conditionnements sociaux. Ils reconnaissent que le savoir qu'ils produisent est un savoir nécessairement « situé » dans le temps et l'espace, et donc tributaire d'un lieu, d'un contexte, d'une époque, d'une culture, d'une société, d'un état (transitoire) de la science, avec tout ce que cela peut comporter d'angles morts, d'impensés et d'impensables.

Comment leur est-il possible de brider leur subjectivité et de la tenir à distance des connaissances qu'ils produisent ? La première précaution à prendre est précisément de ne pas se laisser guider par la doxa ambiante, par le sens commun, et de chercher, au contraire, à débusquer l'idéologie dans tout ce que les acteurs sociaux considèrent comme naturel et allant de soi. Il faut ensuite adopter la démarche de recherche la plus transparente possible, exposée et justifiée jusque dans ses détails, sans zone d'ombre, soumise au regard et donc à la critique, d'abord de soi-même à l'égard de soi-même, puis des autres chercheurs, surtout de ceux qui pourraient avoir de bonnes raisons de penser différemment de soi. À défaut d'objectivité, la démarche scientifique repose sur un processus d'*intersubjectivité*. Le chercheur montre, dans le détail, ce qu'il a fait, comment et pourquoi il l'a fait, ce qu'il a pensé, la manière dont il a procédé, afin que les autres, de tous les horizons, puissent le critiquer, juger de son travail et de ses conclusions. Ainsi, son travail aura la valeur que les autres chercheurs, détenant d'office un mandat de critique, sauront lui reconnaître en toute bonne foi. C'est pourquoi dans les institutions scientifiques, on considère qu'un travail est scientifique si les pairs qui l'évaluent le reconnaissent comme tel. Le jugement par les pairs n'est pas sans failles : tous les évaluateurs ne sont pas également compétents, et leur champ d'expertise n'est pas sans limites ; tous n'effectuent pas le travail avec l'attention nécessaire ; tous ne sont pas

de bonne foi ; certains ont même des intérêts à défendre. Mais, au bout du compte, il y a suffisamment d'évaluateurs compétents, vigilants et de bonne foi, et il y a suffisamment de lieux de débats scientifiques (dans les comités de lecture, dans les revues savantes et dans les colloques) pour que, le plus souvent, le système fonctionne. Disons, pour paraphraser Winston Churchill parlant de la démocratie, que l'évaluation par les pairs est le pire des systèmes, mis à part tous les autres.

Évoquer l'objectivité, même limitée, de la connaissance scientifique n'implique pas que le chercheur, « neutre » par (dé)formation professionnelle, ne serait compétent qu'à la condition d'être désincarné, froid, insensible aux faits sociaux qu'il étudie. C'est plutôt le contraire qui se produit le plus souvent, surtout dans les sciences humaines et sociales ; l'intérêt scientifique du chercheur pour tel phénomène découle souvent d'un intérêt social, et pas seulement au sens où ce phénomène pique sa curiosité, mais au sens où ce phénomène constitue à ses yeux d'humain et de citoyen un problème social qu'il souhaite mettre en lumière et éventuellement contribuer à résoudre. Mais pour produire des connaissances scientifiques, il doit aller au-delà de cet intérêt (ou de cet intéressement). Il doit adopter une attitude et une démarche de recherche caractérisées par l'ouverture à l'intersubjectivité et à la critique, de manière à marquer une distinction entre, d'une part, sa subjectivité, dont il doit avoir une pleine conscience et à l'égard de laquelle il doit être critique et, d'autre part, l'objectivité des connaissances qu'il cherche à produire. C'est à ce prix que son engagement social peut cesser d'être un obstacle à la connaissance et devenir au contraire une motivation à réaliser une recherche rigoureuse.

Le critère de reproductibilité

Le critère de subjectivité implique celui de *reproductibilité*. Pour qu'un travail de recherche puisse être considéré comme scientifique, il faut que la démarche dans son ensemble et dans ses détails soit explicitée, à partir du choix de l'objet et du problème de recherche jusqu'aux détails des procédures de collecte, de traitement et d'analyse des données en passant par les raisonnements logiques, et ce, de manière à ce qu'un autre chercheur puisse reproduire la recherche, c'est-à-dire vérifier si une démarche à l'identique, dans des conditions similaires, donne les mêmes résultats. C'est en multipliant les vérifications qu'on renforce, confirme et améliore les théories. Cependant, reproduire une recherche à l'identique n'est pas toujours faisable, surtout en sciences sociales et humaines et, de toute manière, dans ces disciplines, les travaux de recherche font rarement l'objet d'un travail de duplication en bonne et due forme, ce qui constitue déjà une limite à leur scientificité. Néanmoins, l'exigence

de reproductibilité demeure, comme celle de transparence et d'explicitation maximale, car elles sont des conditions à la critique intersubjective, et donc à la scientificité¹².

Le critère de réfutabilité

Les connaissances doivent aussi être *réfutables*. Depuis les travaux du philosophe Karl Popper¹³, les chercheurs acceptent généralement l'idée que les connaissances scientifiques ne peuvent pas logiquement être vérifiées, mais qu'elles peuvent être réfutées. En effet, suivant la démonstration de Popper, pour vérifier une proposition générale à propos de X (*les corbeaux sont noirs*), il faudrait examiner tous les cas de X (tous les corbeaux) passés, présents et futurs, sous toutes les latitudes, afin de vérifier si la proposition s'applique à tous les X. Comme c'est une tâche pratiquement impossible, la vérification reste hors de portée. En revanche, la réfutation – Popper parle plutôt de « falsification » – est possible ; il suffit en effet de trouver un seul cas de X qui ne répond pas à la proposition générale (par exemple, un corbeau qui ne serait pas noir) pour réfuter l'idée selon laquelle la proposition s'applique à tous les X. Donc la proposition sur X n'est pas vérifiable, mais elle est potentiellement réfutable ou falsifiable. Ainsi, comme on ne peut pas établir qu'une proposition générale est vraie hors de tout doute, on va plutôt la considérer comme vraisemblable, et cela provisoirement, c'est-à-dire tant qu'on n'aura pas démontré qu'elle est fausse.

Il en va de même notamment en analyse statistique. En effet, la logique des tests statistiques ne consiste pas à déterminer si une hypothèse est vraie ; les tests sont plutôt conçus dans le but de déterminer si, à un degré x

12. L'apprenti est souvent étonné qu'on exige de lui qu'il décrive ses outils et son travail de collecte et d'analyse des données (la définition exacte de ses catégories, les règles de codage, la manière dont un échantillon a été constitué, la formulation des questions d'une enquête, les choix de réponses, etc.) de manière à ce point précise et détaillée qu'on pourrait confier toutes les opérations à un autre chercheur. Il n'est pas rare que la direction de recherche exige de l'apprenti qu'il soumette ses outils à un prétest : l'apprenti et un collègue (ou le directeur lui-même) analysent séparément un même sous-échantillon, puis comparent leurs résultats. Si les écarts dans les résultats excèdent une marge d'erreur jugée acceptable, on conclura que les outils présentent des défaillances que le prétest a permis de repérer. Qu'il y ait ou non prétest, l'apprenti réalise que, pour satisfaire au critère de reproductibilité, rien ne peut être laissé dans l'imprécision ou à l'appréciation subjective du chercheur. Il ne suffit pas que lui-même sache comment (bien) faire les choses ; il faut que ses lecteurs, qui sont tous des critiques potentiels, sachent exactement comment il a fait.

13. Karl POPPER, *La logique de la découverte scientifique*. Précisons que l'épistémologie de Popper est critiquée par certains, comme le sont toutes les épistémologies.

de probabilité, il faut ou non considérer une hypothèse comme fausse. Supposons qu'une hypothèse pose que la variable A influe sur la variable B. Le test statistique ne consiste pas à déterminer avec certitude si les variations de A entraînent des variations de B. Le test vise plutôt à vérifier l'hypothèse inverse qu'on appelle l'« hypothèse nulle » (désignée par le symbole H_0) selon laquelle il n'y a pas de relations statistiquement significatives entre A et B. Si le test statistique montre qu'à un degré x de probabilité, la relation observée entre A et B est à ce point forte ou fréquente qu'elle a peu de chances d'être le seul fruit du hasard ou d'une erreur d'échantillonnage, alors l'hypothèse nulle sera rejetée et l'hypothèse alternative (désignée par H_1), selon laquelle A influe sur B, sera retenue comme vraisemblable à ce degré de probabilité, jusqu'à preuve du contraire. Si, à l'inverse, les calculs statistiques montrent qu'à un degré x de probabilité, la relation observée entre A et B peut être due au hasard, alors l'hypothèse nulle (H_0) est retenue et H_1 sera considérée comme peu vraisemblable à ce degré de probabilité, jusqu'à preuve du contraire¹⁴. En somme, en analyse statistique, on ne peut pas montrer que H_1 est vraie, mais on peut montrer, le cas échéant, que H_0 est fausse, auquel cas H_1 est considérée comme vraisemblable.

Pourtant, les hypothèses que formulent les chercheurs ne sont pas, du moins dans leur esprit et leurs propos, des hypothèses « nulles ». Au contraire, dans leur discours, les hypothèses apparaissent comme des énoncés qu'ils cherchent à vérifier. En regard du critère de falsification, on peut dire qu'ils énoncent des hypothèses « alternatives », même s'ils ne les désignent pas ainsi. Cependant, pour démontrer le bien-fondé d'une hypothèse, ils ne pourront faire mieux que d'établir que l'hypothèse nulle est fausse ou, en tout cas, moins vraisemblable que l'hypothèse alternative. Quoi qu'il en soit, dans cet ouvrage, nous allons nous conformer aux pratiques langagières des chercheurs contemporains et parler, comme eux, de « vérification » d'hypothèses, même si, en recherche, l'administration de la preuve consiste en une démarche de falsification d'hypothèses nulles.

La logique de la falsification impose une condition importante à la scientificité d'une proposition : pour qu'une proposition soit recevable sur le plan scientifique, il faut que l'on sache ce que l'on devrait observer pour établir qu'elle est fausse. Par exemple, pour réfuter la proposition selon laquelle *tous les corbeaux sont noirs*, on sait ce qu'il faut chercher : un corbeau qui n'est pas noir. En revanche, pour réfuter la proposition

14. Dans les tests statistiques, le degré de probabilité est désigné par la lettre p ou P .

selon laquelle *Dieu existe*, on ne saurait pas quoi observer pour prouver que Dieu n'existe pas. La question de l'existence de Dieu échappe donc à la science. Popper donne l'exemple suivant : la proposition selon laquelle les actions humaines sont égoïstes et motivées par l'intérêt est infalsifiable, car aucun exemple d'action altruiste ne permet de réfuter l'idée selon laquelle cette action obéit à une motivation égoïste cachée¹⁵.

En sciences humaines et sociales, les chercheurs étudient des phénomènes qui n'ont rien d'absolu ; le hasard, la plausibilité, la probabilité caractérisent ces phénomènes et leur manifestation. Dans ces conditions, il ne suffit pas de trouver un seul cas pour démontrer ou réfuter une théorie. Cette particularité des sciences humaines et sociales n'invalide pas pour autant la proposition de Popper. Supposons une hypothèse selon laquelle les parents ayant eux-mêmes fréquenté les écoles privées payantes plutôt que les écoles publiques gratuites sont plus enclins à envoyer leurs enfants dans des écoles privées, quel que soit le revenu familial. On ne pourrait pas prétendre réfuter l'hypothèse simplement en repérant un seul cas non conforme à l'hypothèse. Pour la réfuter, il faudrait plutôt démontrer qu'il y a, en proportion, autant ou davantage de parents ayant fréquenté l'école privée qui envoient leurs enfants à l'école publique. On pourrait aussi tenter de démontrer que le choix d'envoyer ses enfants à l'école privée est davantage corrélé avec le revenu familial qu'avec les antécédents scolaires des parents. Bref, comme les hypothèses en sciences sociales portent sur des tendances sociales, la réfutation doit porter sur ces tendances et non sur des cas particuliers.

Le critère de validité

Tous les critères que nous venons d'évoquer servent finalement à établir une chose : la *validité* des connaissances. Le concept de validité prend plusieurs sens en recherche. On l'utilise dans différents contextes en lui donnant autant de déclinaisons (validité interne, externe, écologique, de construit ou conceptuelle, apparente, de contenu, etc.). Nous l'employons ici au sens générique d'une adéquation entre une théorie et la réalité dont elle est censée rendre compte. Le mot « valide » vient du latin *validus*, qui signifie fort, robuste. Une théorie est valide quand elle est suffisamment « robuste » pour résister à l'épreuve des faits. On tente de la réfuter, mais elle tient bon. On a beau multiplier les observations, celles-ci restent congruentes ou compatibles avec la théorie. Bref, les scientifiques travaillent à développer et à tester des théories, c'est-à-dire

15. Karl POPPER, « Introduction », *Le réalisme et la science*.

à établir et à accroître leur validité, leur solidité ou, suivant la logique de Popper, leur vraisemblance.

De la même façon, on dira d'un instrument de mesure qu'il produit des données valides s'il mesure bel et bien ce qu'il est censé mesurer.

ENCADRÉ 1.4

LA VÉRITÉ DE LA CONNAISSANCE SCIENTIFIQUE

Doit-on considérer comme *vraie* toute théorie ou connaissance issue d'une démarche de recherche conforme aux critères que nous avons évoqués ? Dans la perspective du réalisme critique, comme dans celle du falsificationnisme de Karl Popper, la question de la vérité des théories scientifiques ne se pose pas directement. La connaissance scientifique demeure provisoire, perfectible, partielle. On attend plutôt d'une théorie qu'elle soit cohérente, c'est-à-dire en congruence avec le corpus de connaissances actuelles, et utile, c'est-à-dire qu'elle permette de résoudre, logiquement, les problèmes qui se posent pour la société dans laquelle elle est énoncée. En matière de « vérité » théorique, le chercheur doit être exigeant envers lui-même, mais modeste dans ses prétentions. Ainsi, on peut être d'accord avec Thomas Lepeltier lorsqu'il écrit :

Avancer qu'une proposition est vraie ne veut pas forcément dire qu'elle correspond à la réalité – ce n'est bien sûr pas impossible, mais le sens de cette correspondance reste à établir –, cela ne veut pas dire non plus qu'elle n'entrera pas en conflit avec d'autres propositions, ni qu'elle ne sera pas susceptible d'être modifiée à la suite d'autres investigations la concernant, mais cela peut vouloir dire que nous avons été aussi loin que possible dans cette direction. Par exemple, quand le physicien avance que ses théories sont vraies, il veut dire qu'il a fait son possible pour établir une correspondance entre des entités comme les électrons, les trous noirs, etc., et la réalité telle qu'elle est. Il sous-entend également qu'il s'est arrangé de son mieux pour que ses théories ne présentent pas de propositions contradictoires et qu'elles soient le plus solidement étayées. En somme, la vérité n'est peut-être pas un concept ou une propriété mais, comme le défend le philosophe Pascal Engel, c'est certainement une norme (P. Engel, *La norme du vrai*, Gallimard, 1989). Elle est ce qui régle notre démarche et notre attitude sur un plan cognitif. Elle est ce que visent nos croyances ou nos enquêtes. Elle est ce qui souligne que nos assertions sont ce qu'il y a de plus justifié et de moins susceptible d'être révisé. En ce sens, la vérité joue un rôle fondamental ; un rôle en tout cas qui, quand il est assumé, nous permet d'éviter l'illusion métaphysique ou le chaos conceptuel¹⁶.

16. Thomas LEPELTIER, « La science doit-elle rechercher la vérité ? ».

MAIS QU'EST-CE QU'UNE THÉORIE ?

Revenons un moment sur le critère de la généralité. Nous avons dit que la science vise à produire des connaissances générales en formulant des théories, c'est-à-dire des propositions applicables à une ou plusieurs classes d'objets. Certains chercheurs utilisent le mot *théorie* pour désigner ce que d'autres appellent des *paradigmes*, c'est-à-dire des visions du monde englobantes ou des modes de pensée de portée très générale (comme le marxisme, le fonctionnalisme ou le structuralisme) ou encore des champs d'études (comme l'économie politique, les études féministes ou les *cultural studies*). D'autres utilisent le mot *théorie* pour désigner des « lois », comme celles que formulent les sciences de la nature, ce qui leur fait dire qu'il n'y a pas de théorie en sciences humaines et sociales. Le lecteur aura compris que nous donnons à ce mot un sens plus restreint. Nous dirons, en paraphrasant Selltitz *et al.*¹⁷ que la théorie, ce n'est rien d'autre que l'ensemble des bonnes raisons, logiques et convaincantes, qui permettent d'expliquer un phénomène. La théorie se présente comme un ensemble cohérent de propositions, plus ou moins nombreuses, qui établissent des liens logiques entre des concepts, cet ensemble de propositions étant censé rendre compte d'un objet, c'est-à-dire décrire et expliquer la nature d'un fait social, d'un phénomène, d'une situation. Disons, pour être plus précis, qu'une théorie rend compte d'un ou de plusieurs aspects d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation. Les chercheurs en sciences humaines et sociales n'ont pas (ou ne devraient pas avoir...) la prétention de formuler des théories qui rendent compte de la totalité d'un fait, même restreint. Le réel social, dans son infinie complexité, est irréductible aux théories au sens où nous l'entendons. La théorie éclaire plutôt des aspects de la réalité qui, sans elle, passeraient inaperçus ou resteraient incompréhensibles.

En sciences humaines et sociales, les théories se présentent sous des formes plus ou moins élaborées. Parfois, elles sont développées systématiquement et exposées formellement dans des ensembles vastes et complexes d'énoncés, et elles sont identifiables par des étiquettes distinctives, comme la théorie de l'institution totale de Goffman¹⁸, la théorie

17. Claire SELLTIZ *et al.*, *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, p. 25.

18. Erving GOFFMAN, *Asiles*.

de la pertinence de Sperber et Wilson¹⁹, la théorie des actes de langage²⁰, le modèle étendu des processus parallèles (MEPP) de Witte²¹, etc. Mais très souvent, dans le discours des chercheurs, les théories ne sont pas présentées de manière formelle et synthétique, avec une indication du genre «voici ma théorie en quelques propositions: ...». Les théories qu'ils avancent prennent plutôt la forme d'explications, plus ou moins longues et élaborées, visant à rendre compte d'une réalité. Ainsi, les chercheurs qui travaillent sur les théories des autres doivent souvent faire eux-mêmes le travail de synthèse qui consiste à ramener de longues explications à quelques propositions clés. Il faut parfois extraire la théorie de la prose dont leur auteur l'a revêtue. C'est un travail qui pose des défis à l'apprenti chercheur.

Pour avoir une valeur scientifique, une théorie, qu'elle soit formulée sous une forme synthétique ou sur toute sa longueur, doit répondre à un certain nombre d'exigences qui font écho aux critères de scientificité que nous venons d'évoquer.

- Les propositions d'une théorie doivent être *explicites*, sans sous-entendus, et formulées de manière univoque.
- Une théorie doit être *critique*, au sens de «distanciée» par rapport aux pseudo-évidences, aux prénotions, à l'impensé propre aux catégories de sens commun et aux jugements moraux; elle doit être le fruit d'une rupture *épistémologique* (voir l'encadré 1.5).
- Une théorie doit être critiquable, discutable et soumise au processus d'intersubjectivité.
- Une théorie doit être soumise ou susceptible d'être soumise à un travail systématique, rationnel et rigoureux de *validation/falsification*.

19. Dan SPERBER et Deirdre WILSON, *La pertinence: communication et cognition*.

20. John Langshaw AUSTIN, *How to do Things with Words*.

21. Kim WITTE, «Putting the fear back into fear appeals...».

ENCADRÉ 1.5 PRÉNOTION ET RUPTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Une prénotion (ou notion²²) est une connaissance formée spontanément par l'expérience personnelle, provenant des perceptions et possédant une apparente évidence, mais qui n'a pas subi l'épreuve de la réflexion critique. Les prénotions correspondent généralement à des connaissances superficielles, approximatives, vagues, confuses, non réfléchies, éventuellement chargées de préjugés ou d'idéologie. Ce sont des raccourcis essentiels à la vie en société au quotidien ; ces connaissances permettent aux gens d'agir à peu près convenablement dans toutes les circonstances de la vie, de parler de tout et de rien, d'exprimer des opinions ou de poser des jugements même sur des choses qu'ils connaissent peu.

Pour le chercheur, les prénotions sont des obstacles à la connaissance scientifique, car elles prennent un caractère d'évidence alors qu'elles sont souvent fausses, complètement ou partiellement, et qu'elles sont empreintes d'idées reçues, d'*a priori*, de jugements de valeur. Au mieux, elles sont trop approximatives ou incomplètes pour être utiles à la connaissance scientifique. « Elles sont, dit Émile Durkheim, comme un voile qui s'interpose entre les choses et nous et qui nous les masque d'autant mieux qu'on le croit plus transparent²³. » Le chercheur doit donc les débusquer et les neutraliser. Il y arrive en soumettant les notions qui meublent ses raisonnements et ses analyses à un examen critique et rigoureux pour leur conférer une valeur scientifique. C'est ce que le philosophe Gaston Bachelard appelle la *rupture épistémologique*²⁴. Selon Bachelard, ce que nous croyons savoir spontanément en regardant les « évidences » des faits constitue un obstacle à la connaissance, une entrave de laquelle le chercheur doit se libérer. Le savoir spontané, les prénotions, les préjugés, l'expérience première, le sens commun, tout cela crée l'illusion de savoir et vient contaminer les analyses du chercheur. Pour Bachelard, le savoir scientifique se conquiert contre cette illusion, au prix d'une rupture avec elle. La rupture épistémologique, c'est le refus du chercheur de se laisser porter par l'expérience première, par le sens commun et par ce que le monde peut avoir de faussement évident.

22. Le mot *notion* est polysémique. Dans cet ouvrage, il est utilisé comme un synonyme de *prénotion*.

23. Émile DURKHEIM, *Les règles de la méthode sociologique*, p. 16.

24. Gaston BACHELARD, *La formation de l'esprit scientifique*.

Même si la théorie est la finalité de la science, les chercheurs ne passent pas leurs journées de travail à inventer des théories. Et quand ils en inventent, elles sont rarement complètement nouvelles et originales. Le travail du chercheur consiste plutôt à amender, vérifier, falsifier, critiquer, raffiner, peaufiner, ajuster des théories existantes, les siennes et celles des autres. Son travail s'apparente à celui de l'artisan obéissant à l'injonction de Boileau²⁵ :

*Hâtez-vous lentement, et, sans perdre courage,
Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage ;
Polissez-le sans cesse et le repolissez ;
Ajoutez quelquefois, et souvent effacez.*

L'artisanat du chercheur consiste à clarifier des concepts, à lever des ambiguïtés, à compléter et à expliciter des propositions théoriques déjà formulées par eux ou par d'autres, à étendre ou à préciser la portée ou le champ d'application d'une théorie, à préciser les conditions dans lesquelles la théorie s'applique, à formuler et à tester des propositions concurrentes ou des explications de rechange, à dégager et à vérifier toutes les implications logiques des postulats²⁶ présents dans une théorie, à inventer des explications à des phénomènes inexplicables, et autres tâches du même genre.

Le chercheur accomplit ce travail en dressant l'inventaire des théories ou propositions théoriques pertinentes à son sujet de recherche et en en faisant la critique interne (c'est-à-dire conceptuelle et logique). Éventuellement, il produit des données susceptibles de confirmer ou d'infirmer les propositions existantes. Pour réaliser tout cela, il fait appel à tout ce qui permet d'avoir de bonnes idées : la raison et la logique, bien sûr, mais aussi l'exploration, l'intuition et la créativité, ce que C. Wright Mills²⁷ appelait l'« imagination sociologique » et, pourquoi pas, le hasard et les circonstances, que d'aucuns appellent la *sérendipité*²⁸.

25. Nicolas BOILEAU, *Ceuvres poétiques/L'Art poétique*.

26. Un postulat est un énoncé dont on ne cherche pas à établir la validité, mais qu'on tient pour valide et qu'on explicite aux seules fins d'un raisonnement. On peut, par exemple, postuler que les gens font des choix rationnels, afin de poser des hypothèses sur les raisons qui les motivent à agir de telle ou telle manière.

27. Charles WRIGHT MILLS, *L'imagination sociologique*.

28. La sérendipité, c'est le heureux hasard ou des circonstances imprévues qui font qu'on découvre autre chose que ce que l'on cherchait. Plusieurs découvertes sont attribuables à de telles circonstances, comme la pénicilline, l'aspirine, le téflon, le Viagra, le velcro, la pilule contraceptive, l'électromagnétisme, la gravitation universelle, le continent américain, les édulcorants, le stimulateur cardiaque, le four à micro-ondes et bien d'autres choses.

POURQUOI DONC UN CHERCHEUR DOIT-IL TOUJOURS AVOIR UN « CADRE THÉORIQUE » ?

Cette question en titre, plusieurs apprentis se la posent. En effet, ne peut-on pas, modestement, mener une recherche scientifique sans théorie, sans ambition théorique ? Pourquoi, en effet, impose-t-on à l'apprenti chercheur l'obligation de se doter d'un « cadre théorique », qui, dans son esprit, s'apparente trop souvent à un carcan ? Ne suffit-il pas de se poser une bonne question, puis de partir à la découverte de la réponse ?

Précisons d'abord que le syntagme *cadre théorique*, consacré par l'usage, ne doit pas suggérer l'idée que le chercheur est placé dans un « cadre » de pensée hors duquel il ne peut rien concevoir ni percevoir. La théorie n'a pas pour fonction d'enfermer le chercheur dans un carcan qui l'empêcherait de voir et de penser au-delà. Les théories, dès lors qu'elles ont ce genre d'effet d'enfermement, d'aveuglement, sortent du domaine de la science pour entrer dans celui des idéologies, des dogmes et des doctrines. S'il fallait « adhérer » à une théorie comme on adhère à un parti politique, la recherche aurait un caractère tautologique ; on n'y trouverait que ce qu'on y a déjà mis. Au mieux, la recherche ne servirait à rien ; au pire, elle remplirait une fonction idéologique. Le travail du chercheur consiste à déterminer si, et dans quelle mesure, telle théorie est adéquate, c'est-à-dire résiste mieux que d'autres théories concurrentes à l'épreuve des faits. Pour répondre à cette question, le chercheur doit savoir regarder au-delà du cadre pour y trouver des éléments, des faits, des idées ou des raisonnements susceptibles de contredire la théorie.

Revenons à la question : pourquoi faut-il un cadre théorique ? Nous avons déjà donné une première réponse : la finalité de la science est de produire des connaissances d'ordre général, c'est-à-dire théorique. L'observation de cas particuliers est de l'ordre des moyens ; et le choix des moyens devrait découler de la finalité, c'est-à-dire de la théorie. Cette réponse est cependant incomplète car, en elle-même, elle ne justifie pas l'injonction adressée à l'apprenti chercheur de se référer d'emblée à un cadre théorique. Il faut une autre réponse qui, elle, appelle des développements plus substantiels qui nous ramènent sur le terrain de l'épistémologie et des processus cognitifs.

Établissons d'abord que les chercheurs produisent des connaissances nouvelles par *inférence*. Inférer, au sens où nous l'entendons ici, consiste à tirer une conclusion (B) à partir d'une ou plusieurs propositions ou observations (A). On peut représenter l'inférence par la formule « si A,

alors B »²⁹. L'inférence peut être certaine ou incertaine, valide ou invalide. Étant en présence de A, et sachant que A est (toujours ou généralement ou possiblement) associé à B, j'en conclus que je suis (certainement ou vraisemblablement ou possiblement) en présence de B, même si B n'est pas perceptible. Soit l'énoncé : « ce soir-là, elle était rentrée tard du travail ». On peut en inférer plusieurs informations : elle est en âge de travailler et elle est en assez bonne santé pour le faire ; elle touche vraisemblablement une rémunération pour ce travail ; elle travaille le jour, puisqu'elle rentre le soir ; si on dit que ce soir-là elle était rentrée tard, c'est donc qu'en général elle rentre plus tôt. Ces informations sont inférées : elles nous viennent à l'esprit, même si elles sont absentes de l'énoncé.

L'inférence peut procéder du général vers le particulier ou, à l'inverse, du particulier vers le général. L'*induction* est une inférence qui mène à une conclusion d'ordre général à partir de propositions ou d'observations d'ordre particulier. Par exemple, ayant constaté la même propriété sur un grand nombre de cas, j'en conclus que tous les cas ont cette propriété. La *déduction* est une inférence qui mène à une conclusion particulière à partir d'une ou plusieurs propositions d'ordre général. Par exemple, sachant que les cas de A ont (toujours ou généralement) la propriété X, je conclus que le cas particulier de A qui se présente à moi possède (certainement ou vraisemblablement) cette propriété.

La distinction entre induction et déduction est à la base de la réflexion des philosophes à propos de la connaissance. Schématiquement, cette réflexion oscille entre deux extrêmes. D'un côté, il y a le point de vue *empiriste* ou *positiviste*, selon lequel la connaissance naît de l'observation du réel. Le sujet « enregistre » les données du réel, il perçoit les attributs des objets. Selon ce point de vue, l'observation précède le concept ; le concept est le fruit de l'observation. La connaissance se construit par *induction* : le cumul des observations mène à des généralisations, c'est-à-dire à des concepts, puis à leur agencement dans une théorie. Suivant le point de vue empiriste, il n'y a pas lieu de se doter d'un « cadre théorique » préalable à l'observation. La théorie arrive à la fin du processus, à la lumière des observations, et non au début.

Dans le processus d'induction, qui procède par des généralisations à partir de l'observation de cas particuliers, on étend à toute une classe d'objets ce que l'on a perçu chez un ou plusieurs cas. C'est ce qu'on appelle une *généralisation empirique*, c'est-à-dire une proposition générale formulée sur la base de l'addition d'observations empiriques particulières.

29. Le terme *inférence* peut désigner aussi bien le processus lui-même que la conclusion.

Par exemple, l'enseignant observe qu'en général, les élèves qui paraissent les moins motivés sont aussi ceux qui perturbent la classe et qui obtiennent les notes les plus faibles. Il conclut que *le degré de motivation influe sur les comportements en classe et les résultats scolaires*. Cette conclusion est une généralisation empirique.

À ce point de vue empiriste s'oppose, à l'autre extrémité du spectre épistémologique, le point de vue *rationaliste*, selon lequel le concept, l'idée d'une chose, précède l'observation de la chose³⁰. Autrement dit, un objet n'est perçu que s'il est d'abord conçu ou, plus précisément, on perçoit ce que l'on conçoit. Du point de vue rationaliste, dire que nos observations doivent s'inscrire dans une « théorie », c'est-à-dire une conception, ce n'est pas une prescription, c'est un état de fait auquel on ne peut pas échapper. De ce point de vue, la connaissance se construit par déduction ; la pensée suit un mouvement qui va de l'idée vers la chose, de la proposition générale abstraite vers l'observation empirique. Par exemple, l'économiste observe les activités commerciales par le prisme de concepts comme *plus-value, rémunération du risque, gestion des stocks, politique de prix, concurrence*, etc., qui confèrent des significations à ce qu'il observe³¹. Du point de vue rationaliste, la connaissance scientifique ne provient pas de l'observation ; elle est le fruit de la pensée, de constructions logiques, de l'usage de la raison, et elle conditionne l'observation.

La démarche que nous proposons pour l'élaboration d'un projet de recherche loge à l'enseigne d'une conception de la science qui se situe entre ces deux pôles, empiriste et rationaliste. Elle est rationaliste, car elle repose sur la conviction que les idées influent sur les perceptions, que la raison prime l'expérience, qu'en conséquence la théorie précède l'observation. Autrement dit, on ne connaît pas le monde en l'observant, mais en le concevant, puis en le reconnaissant. Le monde perçu est un monde reconnu. Mais cette conception de la science est en même temps empiriste,

30. On parle aussi d'*idéisme*, mais c'est un terme que nous laissons de côté, car, en philosophie, il prend une grande variété de sens.

31. Pour être plus précis, il convient de distinguer ici les perspectives *ontogénétique* (relative à l'évolution d'un individu) et *phylogénétique* (relative à l'évolution de la collectivité). Du point de vue ontogénétique, celui du petit *homo sapiens* qui découvre le monde, l'expérience, c'est-à-dire les perceptions essentiellement sensorielles, précède la connaissance. D'un point de vue phylogénétique, c'est-à-dire du point de vue de l'élaboration longitudinale et collective des connaissances, l'idée donne du sens à l'expérience et ainsi la précède. Le point de vue phylogénétique est celui de l'économiste qui observe les activités commerciales, ayant à sa disposition une synthèse des connaissances produites par des générations de penseurs de l'économie. Le point de vue ontogénétique est celui de l'enfant qui observe les activités sur la place du marché sans y comprendre grand-chose ; pour lui l'expérience précède la connaissance.

car elle fait reposer la validité des constructions théoriques sur leur capacité à rendre compte du réel, validité qu'elle évalue par l'entremise d'observations et par la vérification d'hypothèses. Cela suppose que le chercheur est en mesure de percevoir et d'interpréter des faits qui dérogent à ce que prévoit la théorie et qui l'invalident, en totalité ou en partie.

La science moderne est à la fois déductive dans son versant théorique et inductive dans son versant empirique. Elle fait appel à la rationalité et à la logique dans sa construction théorique, mais sans leur vouer une foi aveugle. Elle considère qu'une théorie est une spéculation qui n'accède au statut de connaissance que si elle est soumise avec succès au test de l'observation et de l'empirie. Dans cette conception de la science, la connaissance acquiert un caractère scientifique à travers un processus inductif.

Cette conception fait écho à ce que Gaston Bachelard³² appelait le « rationalisme appliqué ». *Rationalisme* parce que les théories et les hypothèses sont produites par l'usage de la raison ; *appliqué* parce que ces théories et hypothèses, pour prétendre à une certaine validité, doivent être confrontées à l'expérience ou à l'observation. En soumettant sa théorie au test de l'observation, le chercheur peut constater que sa théorie rend compte des faits observés. Il peut aussi constater, au contraire, que certains faits observés sont incompatibles avec un ou plusieurs éléments de sa théorie. Par l'usage de sa raison, il cherchera à corriger sa théorie pour éventuellement la soumettre à d'autres observations.

Suivant ce point de vue, les théories ne sont pas « découvertes » empiriquement, comme le prétend l'empirisme ; elles sont plutôt imaginées, construites, fabriquées par l'usage de la raison. Mais, contrairement à ce que propose le rationalisme, cet usage de la raison ne suffit pas pour accéder à la connaissance ; l'empirie est un passage obligé. Bachelard disait qu'un « objet scientifique » (un concept, une connaissance, une théorie) est à la fois *construit* par la théorie et *constaté* par l'empirie. Ce sont les deux faces de la connaissance. La théorie mène par déduction à des hypothèses, lesquelles donnent lieu à des observations qui, par induction, nous ramènent à la théorie. Soit la théorie est corroborée par les observations, soit elle doit être modifiée ou abandonnée à la lumière des faits observés.

L'induction et la déduction sont deux processus imbriqués, deux mouvements complémentaires de la pensée. Cette imbrication, caractéristique de la démarche scientifique, n'est pas différente de la manière

32. Gaston BACHELARD, *Le rationalisme appliqué*.

dont les humains pensent, raisonnent et apprennent dans la vie de tous les jours. Leur pensée oscille constamment entre l'abstrait et le concret, en imbriquant des moments déductifs et des moments inductifs. Ils perçoivent les objets du monde à la lumière des idées qu'ils ont à propos de ces objets ; en même temps, ces perceptions les conduisent, éventuellement, à modifier leurs idées ou à en forger de nouvelles.

Le chercheur qui réfléchit à son sujet de recherche et aux concepts les plus à même de représenter ce sujet fait usage de sa raison et de déduction ; ce faisant, il garde à l'esprit et se représente les réalités concrètes et observables qui correspondent à ces concepts. C'est en ayant à l'esprit ces objets concrets qu'il s'interroge sur la validité, la pertinence, la portée des concepts qui s'offrent à lui et sur la manière de les associer dans une théorie. Sa pensée oscille entre un point de vue théorique ou conceptuel, et un point de vue empirique et concret. Elle procède à la fois de la déduction, qui lui fait dégager les conséquences logiques d'un énoncé et crée un mouvement de la théorie vers l'empirie, et de l'induction, qui lui fait formuler des énoncés théoriques sur la base d'observations de cas particuliers et crée donc un mouvement inverse de l'empirie vers la théorie. Même au cœur d'une phase de son travail qu'on associe au versant théorique, le chercheur garde l'esprit tourné vers les choses concrètes du versant empirique. Le concept structure son regard sur le monde et, en même temps, la résistance et l'aspérité des faits l'amènent à affiner ses concepts.

Quand l'apprenti chercheur travaille à l'élaboration de sa problématique et consulte les ouvrages savants, il n'est pas rare qu'il se fasse dire, par son directeur de recherche ou par ses collègues apprentis, d'aller un peu voir sur le « terrain » à quoi ressemble la réalité qu'il compte étudier. Avant de déployer des concepts, des propositions théoriques et des catégories d'analyse pour étudier, disons, les modes d'expression d'attitudes racistes dans les médias sociaux, ou l'incidence de la féminisation des salles de rédaction des médias d'information ou la couverture médiatique des conflits internationaux, l'apprenti, prudent et avisé, examine un certain nombre de cas concrets, parcourt des corpus, parle à des gens concernés, recueille des témoignages, bref il visite le « terrain » pour voir comment les choses se présentent afin que ses observations alimentent son travail de problématisation et de théorisation par un processus d'inférence inductive ou abductive³³.

33. Quand un chercheur est tenu d'obtenir l'approbation d'une instance de validation de l'éthique de la recherche impliquant des sujets humains, il ne doit pas, en principe, entrer en contact avec des sujets de sa recherche tant que le projet n'a pas été approuvé

ENCADRÉ 1.6 L'ABDUCTION

Les chercheurs – comme les humains en général – infèrent aussi des conclusions par *abduction*³⁴, qui est un raisonnement consistant à inférer la cause la plus probable d'un fait observé. L'abduction est une inférence dont la conclusion est une hypothèse explicative. Elle s'apparente à l'induction, en ce sens que la pensée va du fait singulier observé vers une explication qui a une portée plus générale. Face à un fait singulier A, je peux chercher et imaginer une explication selon laquelle A est causé par B, considérant que B est susceptible de produire des effets comme A. C'est le mode de raisonnement qui caractérise l'investigation, aussi bien celle du médecin qui cherche un diagnostic pour rendre compte des symptômes qu'il observe, que celle de Sherlock Holmes qui observe attentivement la scène d'un crime énigmatique.

L'abduction se distingue cependant de l'induction car elle fait appel à des informations qui ne sont pas implicites, suggérées ou impliquées logiquement par le fait observé. L'abduction requiert un travail d'invention d'hypothèses. Le médecin et Sherlock Holmes font appel à leurs connaissances, leur expérience et leurs intuitions pour imaginer la cause la plus probable des faits qu'ils observent.

Les apprentis chercheurs raisonnent souvent de cette manière. Ils perçoivent ou croient percevoir un phénomène préoccupant (*la polarisation des opinions dans les débats publics sur les réseaux sociaux*), imaginent une hypothèse pour l'expliquer (*les bulles de filtre induites par les algorithmes qui déterminent l'offre de contenu sur Internet contribuent à la polarisation des opinions*), cherchent dans la littérature des concepts et une théorie pour justifier leur hypothèse, qu'ils vont ensuite tenter de vérifier.

Dans ces conditions, on comprendra que, dans la démarche d'élaboration d'un projet de recherche, nous ne soyons pas portés à tracer une limite nette entre le travail plutôt théorique d'élaboration de la problématique et le travail plus empirique d'opérationnalisation et de collecte de données. Nous ne pouvons prétendre que ce guide porterait sur le versant théorique de la recherche et laisserait à d'autres ouvrages le soin d'aborder le versant empirique. Une telle division du travail nous paraît arbitraire et contre-productive sur les plans épistémologique et pédagogique.

par cette instance. Mais rien n'interdit de parler à des gens qui ne sont pas parties prenantes à sa recherche.

34. On doit la notion d'abduction au philosophe et logicien Charles S. Peirce.

ENCADRÉ 1.7

INFÉRENCE ET VÉRIFICATION PAR L'ACTION ET PAR LA PENSÉE

Les chercheurs font constamment des inférences, aussi bien dans les raisonnements théoriques que dans l'opérationnalisation des concepts ou la collecte, l'analyse et l'interprétation des données. Ces inférences mènent à des conclusions, lesquelles pourront être considérées comme des hypothèses dans le cadre d'un éventuel processus de vérification. Dans le monde de la recherche comme dans la vie quotidienne, ces inférences peuvent être vérifiées de deux manières : par la pensée et par l'action³⁵.

On peut en effet mener une action (des observations, une expérience, une enquête, un test, des lectures...) pour vérifier si les faits sont conformes à la conclusion. Cependant, la vérification par l'action n'étant pas toujours nécessaire ni même possible, on peut, par la force de la pensée, tenter de vérifier une conclusion.

Voyons un exemple de la vie quotidienne :

J'arrive à la maison et je constate que la porte d'entrée est déverrouillée, alors qu'elle ne devrait pas l'être. Inférence abductive : ma conjointe, qui devait rentrer plus tard que moi, serait donc déjà de retour à la maison. J'entre et je vérifie (action). Ma conjointe n'est pas là. Deuxième hypothèse : un malfaiteur serait entré par effraction. Je vérifie (action). Nulle trace d'effraction ni de la présence ou du passage d'un malfaiteur. Troisième hypothèse : ma femme serait revenue à la maison, puis repartie en oubliant de verrouiller la porte. Je lui poserai la question à son retour (action). En attendant, une autre hypothèse me vient à l'esprit : j'aurais moi-même oublié de verrouiller la porte en partant ce matin. Comment vérifier cette inférence ? Par la pensée, en me remémorant les événements et en imaginant ce qui a pu se passer qui expliquerait mon oubli. Je suis sorti en portant une boîte de documents à rapporter au bureau. Encombré par la boîte, j'ai pu omettre de verrouiller la porte, en me disant que je reviendrais le faire après avoir déposé la boîte dans ma voiture. Puis il me revient à l'esprit qu'au moment de déposer la boîte, un voisin est venu engager la conversation. Après quelques courts instants, j'ai mis fin à la conversation, craignant d'être en retard au travail. L'effet conjugué de la boîte, la conversation avec le voisin et la crainte d'être en retard expliquerait que je sois parti en oubliant de verrouiller la porte. Les faits tendent à corroborer l'hypothèse. Je n'ai pas la certitude que cette explication est la bonne, mais je la retiens car c'est l'explication la plus plausible qui me vient à l'esprit.

35. Voir à ce sujet John DEWEY, *How We Think*, 1988.

Les chercheurs raisonnent aussi de cette manière quand la vérification par l'action est impossible. Par exemple, les chercheurs qui s'intéressent aux chocs traumatiques peuvent en avoir une connaissance indirecte en interviewant des victimes de tels chocs, mais la morale les empêche de soumettre des cobayes à de puissants traumatismes pour en mesurer les effets. Ces effets, ils ne peuvent que les imaginer sur la base des témoignages et sur la base des connaissances qu'ils ont déjà à propos des traumatismes. Et ce qu'ils imaginent fera éventuellement partie de la théorie qu'ils élaborent à propos des chocs traumatiques.

En science et en philosophie, le terme « expérience de pensée » désigne un exercice mental qui consiste à imaginer une situation hypothétique dans le but d'explorer les conséquences et les implications de certains concepts ou théories, quand les conditions rendent l'expérimentation impossible. Un exemple classique est celui de la critique, par Galilée, de la physique aristotélicienne. Galilée conteste la théorie selon laquelle la vitesse de la chute d'un corps augmente en proportion de son poids. Il propose l'expérience de pensée suivante : imaginons qu'on lie deux pierres, dont l'une pèse le double de l'autre, et qu'on jette le tout du haut de la tour de Pise. La théorie aristotélicienne conduit logiquement à deux hypothèses contradictoires : 1) les deux pierres attachées vont tomber plus lentement que la pierre la plus lourde si elle était seule, puisque la pierre plus légère va retarder la chute de la plus lourde ; 2) les pierres attachées vont tomber plus rapidement, car elles constituent un objet plus lourd que la seule pierre lourde. Ces deux hypothèses sont conformes à la théorie, mais leur incohérence prouve que la théorie est fautive, sans qu'il soit nécessaire de jeter quoi que ce soit du haut de la tour.

DÉMARCHES INDUCTIVE ET HYPOTHÉTICO-DÉDUCTIVE

Induction et déduction sont donc intimement liées dans le travail des chercheurs. Il reste cependant que certains travaux de recherche accentuent, dans leur mouvement d'ensemble, un processus inductif et se réclament donc d'une démarche que les chercheurs qualifient d'inductive. Certes, une telle démarche ne se réduit pas aux seules inductions. Si tel était le cas, le chercheur procéderait à des observations sans aucune conception préalable quant à la nature des choses qu'il observe³⁶ ; il dégagerait de ces observations une théorie sur ces choses, sans égard aux idées préalables

36. On peut se demander ce qui inciterait un chercheur à entreprendre une étude à propos d'un phénomène dont il n'aurait aucune conception préalable.

qu'il pourrait avoir les concernant, et sans égard aux théories que d'autres chercheurs auraient pu formuler avant lui. De manière plus réaliste, la démarche inductive consiste pour le chercheur à engager le processus de recherche par des observations en reportant le travail d'élaboration théorique. Les observations ne visent pas à mettre à l'épreuve des faits des hypothèses posées au départ sur la base d'une théorie, mais plutôt à faire émerger, à partir de quelques idées de base³⁷ et à partir d'observations, un ou des énoncés de portée générale dans un processus d'élaboration d'une théorie. Ces énoncés deviendront éventuellement des hypothèses dans une démarche de recherche hypothético-déductive ultérieure.

Cette démarche inductive est non seulement légitime, mais elle s'impose parfois. Il arrive en effet que l'objet d'étude, sa complexité, sa nouveauté et l'état particulièrement lacunaire des connaissances requièrent une telle approche. Cependant, elle pose des défis particuliers et importants, dans la mesure où le chercheur qui s'engage dans ce genre de démarche ne dispose pas de repères théoriques bien définis et d'un cadre d'analyse structuré pour l'orienter dans sa recherche et ses analyses. Il avance à tâtons, à l'aveugle ou du moins dans un certain flou conceptuel qu'il cherche à dissiper par l'observation, dans une logique de découverte d'idées nouvelles et dans un processus au cours duquel il doit se forger lui-même un cadre d'analyse au fur et à mesure de ses observations. Un chercheur expérimenté peut s'y engager avec des chances de succès, lui qui est familier avec le travail de construction théorique, de définition, d'analyse conceptuelle et dimensionnelle, d'élaboration de catégories, d'interprétation de données. Demander à un apprenti chercheur, qui en est à ses premières armes, de poser un problème de recherche, de baliser un terrain, de structurer des observations, de construire un cadre d'analyse, de définir des concepts, d'analyser des données, de théoriser, de produire des connaissances nouvelles pour la communauté des chercheurs, c'est déjà, pour lui qui n'a jamais fait ce genre de choses, un grand défi. On accroît considérablement la complexité de la tâche quand on lui demande de faire tout cela sans balises théoriques, conceptuelles et analytiques puisées dans la littérature savante, balises qui lui serviraient de fil conducteur pour son travail empirique et ses analyses. Le chercheur inexpérimenté

37. Les chercheurs qui ont recours aux approches inductives désignent ces idées de base de diverses façons en parlant, par exemple, de *propositions de recherche* plutôt que d'*hypothèses*, de *concepts sensibilisateurs*, de *perspectives*, de *référents interprétatifs* ou de *sensibilité théorique* plutôt que de *cadre théorique*. Pour une discussion sur la place de la théorie dans une démarche inductive, voir Pierre PAILLÉ et Alex MUCCHIELLI, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, chapitre 2 : « L'équation intellectuelle du chercheur ».

court le risque de ne produire à la fin qu'une description des données et quelques généralisations plus ou moins pétries de sens commun. L'apprenti chercheur se trompe s'il croit que son travail sera facilité en se dispensant de donner à sa recherche des balises théoriques préalables.

Pour notre part, nous proposons à l'apprenti chercheur de se familiariser avec la démarche scientifique en adoptant une approche hypothético-déductive, dans la mesure bien sûr où l'objet de sa recherche s'y prête. C'est une démarche de recherche plus favorable à l'apprentissage des habiletés fondamentales qu'il doit acquérir, simplement parce qu'elle est plus encadrée et mieux balisée sur le plan théorique, parce que l'analyse des données empiriques est guidée par des hypothèses et un cadre opératoire et que finalement elle est moins empreinte d'incertitude. En somme, une bonne recherche inductive est, à plusieurs égards, plus exigeante et plus difficile à réaliser qu'une bonne recherche hypothético-déductive.

S'il y a un parti pris épistémologique dans cet ouvrage, c'est d'abord celui du pragmatisme. L'enjeu épistémologique premier est celui de l'adéquation entre le problème de connaissance posé dans une recherche et la manière de l'aborder dans le monde de l'empirie. Face à un problème de connaissance, comme une énigme qui rend la communauté des chercheurs perplexe et sur laquelle elle estime ne rien savoir ou presque, la démarche qui s'impose pourrait être d'aller sur le terrain sans schéma de pensée préétabli et de l'explorer dans le but ou l'espoir de faire émerger des idées ou des pistes pour aborder ce problème. Dans d'autres occasions, agir de la sorte pourrait être une perte de temps, ou en tout cas un usage peu avisé des ressources rares qu'une société peut consacrer à la recherche ; mieux vaut alors tabler sur les connaissances existantes, y relever des lacunes et travailler à les combler. Pour le chercheur pragmatique, ce choix ne relève pas d'un « positionnement » épistémologique défini *a priori* et une fois pour toutes ; il relève de la nature du problème de connaissance et de l'état des connaissances à ce sujet. Il en découle cependant une exigence pour le chercheur : celle de justifier ses choix par des arguments qui portent sur la nature du problème de recherche et sur l'état des connaissances.

Dans ce guide, le choix pédagogique de proposer des apprentissages suivant une démarche hypothético-déductive vise à favoriser la maîtrise de concepts fondamentaux en recherche comme ceux de théorie, problème, problématique, concept, hypothèse, variable, indicateur, etc. Pour atteindre cet objectif, nous décomposons la démarche en étapes, et chaque étape en opérations précises, suivant un ordre qui va du raisonnement théorique vers l'empirie et non l'inverse. La démarche requiert la maîtrise d'un vocabulaire dont certains éléments (hypothèse, variable, indicateur)

sont souvent associés exclusivement – à tort croyons-nous – à la recherche quantitative et hypothético-déductive. Mais, quelle que soit l'approche adoptée, les opérations intellectuelles à réaliser sont fondamentalement les mêmes, quoiqu'elles puissent se réaliser parfois en suivant des étapes et des procédures un peu différentes.

Les exercices pratiques que les apprentis sont invités à réaliser les exposent à l'idée que la démarche de recherche implique une sorte de dialectique entre la théorie et l'empirie, tout en gardant à l'esprit que certaines recherches accentuent le mouvement déductif de la théorie vers l'empirie, alors que d'autres accentuent le mouvement inverse de l'empirie vers la théorie.

CHAPITRE 2

Définir un projet de recherche : survol de la démarche

Souvent, l'apprenti chercheur se trouve démuné devant l'injonction qui lui est faite de formuler lui-même son propre *sujet* de recherche. Dans les travaux scolaires ou universitaires qu'il a réalisés jusque-là, le sujet à traiter était souvent, sinon toujours, imposé. Tout au plus lui demandait-on d'analyser le sujet imposé afin de comprendre les attentes de l'enseignant et d'y répondre correctement. Au stade de l'essai, du mémoire et *a fortiori* de la thèse, la détermination du sujet incombe à l'étudiant. Or, la définition d'un sujet de recherche est une tâche plus complexe qu'on pourrait le croire, car il ne suffit pas qu'un sujet soulève l'intérêt. Il s'agit surtout d'entreprendre et de compléter la mise en forme théorique et méthodologique du *projet* de recherche. Cela signifie qu'il faut circonscrire précisément le *sujet* de la recherche, formuler à propos de ce sujet un *problème de recherche* et des *hypotheses*, puis concevoir une *démarche de recherche* appropriée.

Le *sujet*, c'est la désignation du phénomène sur lequel portera la recherche. Par exemple : l'utilisation des médias sociaux par les adolescents ; la désinformation comme arme dans les conflits armés ; la faible participation électorale des moins de 30 ans. Le *problème*, c'est une lacune dans les connaissances, un vide que la recherche vise à combler ; c'est l'énigme à résoudre, l'incertitude à lever, le point d'ombre à éclairer, la question à laquelle la recherche tente d'apporter une réponse validée empiriquement. Ce problème doit pouvoir s'énoncer sous la forme d'une ou de plusieurs *questions de recherche* à laquelle ou auxquelles correspondent une ou des *hypotheses* (qui sont, en quelque sorte, des réponses provisoires aux questions posées et que la recherche a pour but de vérifier). Finalement, la *démarche de recherche*, c'est la stratégie de recherche et l'élaboration d'outils de collecte et d'analyse des données que le chercheur entend mobiliser pour soumettre les hypothèses à l'épreuve des faits.

Ce chapitre décrit succinctement les étapes de l'élaboration du projet ainsi que les exercices pratiques à réaliser ; le détail de chaque étape et de chaque exercice sera ensuite exposé, explicité et exemplifié dans les chapitres de la deuxième partie du livre. Ce survol implique une certaine redondance qui, dans le contexte, est bienvenue, voire nécessaire. L'objectif est de dégager la logique d'ensemble en identifiant les tâches à réaliser et en montrant comment elles s'imbriquent. Grâce à cette vision d'ensemble, l'apprenti chercheur réalise que les décisions prises à une étape auront une incidence sur les étapes ultérieures ou encore l'amèneront à revoir des choix antérieurs. Il sera ainsi mieux outillé pour planifier sa démarche. Cela dit, ce chapitre s'attarde aussi à différents enjeux importants qui ne sont pas abordés dans les chapitres suivants.

L'ÉLABORATION DU PROJET

La définition du sujet de recherche

La première étape de ce cheminement consiste à cerner un sujet de recherche *intéressant* pour l'apprenti et *utile* pour la communauté scientifique ainsi que, éventuellement, pour la société. Un sujet est intéressant s'il est de nature à motiver l'apprenti pour la durée de son travail de recherche. Cette motivation est une affaire personnelle, ancrée dans les valeurs et les expériences de l'apprenti, mais elle est souvent déterminée par l'*utilité sociale* de son projet de recherche. En effet, la motivation de l'apprenti tient souvent au fait que le sujet de recherche correspond à un problème social qui l'interpelle, pour lequel il veut apporter un éclairage et, peut-être, des pistes de solution. Cependant, l'*utilité scientifique* est d'une autre nature : un sujet est utile, sur le plan scientifique, s'il permet de faire avancer l'état des connaissances scientifiques, s'il conduit à la production de connaissances nouvelles, ne serait-ce que sur des points de détail¹. L'apprenti doit se percevoir comme membre d'une communauté de chercheurs. Pour être utile à ces chercheurs, un sujet doit donc être *pertinent* de leur point de vue, c'est-à-dire être en phase avec des préoccupations exprimées par les chercheurs de la discipline dont se réclame l'apprenti. On ne peut évaluer cette pertinence sans une familiarisation avec la discipline, à tout le moins avec le champ conceptuel visé par le projet. L'indice le plus simple de ce lien de pertinence consiste dans le

1. La modestie est de mise, non seulement pour l'apprenti, mais aussi pour le chercheur expérimenté. La recherche est une œuvre collective, à laquelle chacun apporte modestement sa contribution. Certes, les attentes à cet égard sont plus élevées pour une thèse de doctorat que pour un essai et un mémoire de maîtrise.

jugement favorable de la direction de recherche. Un autre indice serait l'existence de chercheurs, de groupes, de centres ou d'instituts de recherche s'intéressant de plus ou moins près au sujet. L'apprenti devra chercher à confirmer ces premiers indices par une revue de la documentation : s'il ne trouvait dans les encyclopédies spécialisées, dans les manuels et les traités, les livres et les articles relevant de sa discipline aucun écho à son sujet ou aux problèmes de connaissance qu'il soulève, il lui faudrait s'interroger sur l'intérêt scientifique de son sujet.

On comprend donc que le projet de recherche vise à produire des connaissances nouvelles pour la communauté des chercheurs et non à compiler, pour l'usage de l'apprenti, des connaissances qui existent déjà. Un sujet qui intéresse une personne et pour lequel elle souhaite augmenter ses connaissances personnelles ne constitue pas nécessairement un « bon » sujet de recherche. En effet, si le sujet est déjà bien documenté sur le plan scientifique et que l'intention de la personne est d'acquérir les connaissances disponibles, alors il ne constitue pas un sujet de recherche au sens où nous l'entendons ici. Un tel sujet n'est pas scientifiquement pertinent, car il n'implique pas la production ou la confirmation de nouveaux savoirs, mais plutôt la sélection et la compilation de connaissances déjà existantes.

Au départ, l'apprenti a une certaine idée d'un sujet de recherche ; au fur et à mesure de ses lectures, l'idée est révisée, modifiée et éventuellement confirmée, mais peut-être, aussi, abandonnée au profit d'une autre plus pertinente du point de vue scientifique. L'apprenti se documente alors sur cette nouvelle idée ; celle-ci s'en trouvera à son tour modifiée, jusqu'à aboutir à un projet prometteur qui le motive et convienne à sa direction de recherche. De tout cela découle une double injonction : à cette étape, il faut se documenter, et il faut discuter avec sa direction de recherche.

En début de parcours, les apprentis chercheurs ont souvent l'impression de tourner en rond, de faire du surplace, de tergiverser ; leur réflexion, leurs lectures, les commentaires des professeurs et les conversations avec les collègues apprentis les amènent à reconsidérer à plusieurs reprises leur sujet, leur problématique, leurs hypothèses, leur méthode. Ces retours en arrière, qui pour certains peuvent être frustrants et même représenter une source d'anxiété, font partie d'un processus normal. Tous les apprentis chercheurs en font l'expérience à des degrés divers. Cette période de tâtonnement peut aussi être vue positivement. En début de parcours, l'apprenti spéculé et imagine différentes possibilités quant à son sujet de recherche ; il en explore les différentes facettes. Il importe, en effet, qu'il envisage tous les aspects de son sujet, dont certains seront retenus pour

les fins de sa recherche, alors que d'autres seront sciemment laissés de côté afin de limiter l'ampleur du projet ou simplement parce que d'autres chercheurs les ont déjà abondamment étudiés. En somme, en début de parcours, l'apprenti chercheur adopte une attitude d'ouverture ; il explore les différents angles sous lesquels il peut aborder son sujet. Il donne libre cours à sa curiosité. Cette étape est importante, mais elle ne peut se prolonger indéfiniment. Une phase de fermeture doit suivre, au cours de laquelle l'apprenti fait des choix ; il élague, abandonne des aspects et ferme des portes afin de limiter l'ampleur du travail, tout en circonscrivant un problème intéressant, pour lui et pour les autres chercheurs de son domaine de recherche.

ENCADRÉ 2.1

OBJET MATÉRIEL ET OBJET FORMEL

La fermeture que nous venons d'évoquer consiste en une réduction méthodologique de l'objet matériel à l'objet formel. Qu'est-ce à dire ?

Une discipline scientifique se définit par son objet d'étude, *objet* étant entendu au sens de « tout ce qui sert de matière à une science » (Littré). Cet objet est double : il y a l'*objet matériel* (« la chose même qu'une science considère » (Littré) ; *matériel* renvoie à *matière*, qui signifie ici *ce dont il est question*) et l'*objet formel* (« la manière dont l'objet matériel est considéré par la science » (Littré). On dira par exemple que la médecine a le corps humain comme objet matériel, et la santé humaine comme objet formel ; cette discipline considère le corps humain sous l'angle de la santé. Face à la complexité du réel, chaque discipline limite ainsi l'ampleur de son domaine d'étude en ne retenant qu'une dimension, qui devient son objet formel. Puis, dans les sciences modernes, chaque discipline tend à se subdiviser en sous-disciplines, chacune définissant un objet formel de plus en plus circonscrit.

La distinction entre objet matériel et objet formel s'applique aussi, *mutatis mutandis*, au chercheur par rapport à son objet d'étude. En effet, le chercheur étudie des réalités à ce point complexes, enchevêtrées, contingentes et incommensurables, qu'il ne peut espérer en rendre compte à la fois dans leur totalité et leur individualité. Il opère donc une *réduction* : il ne considère pas l'objet matériel globalement, il le considère plutôt d'un certain point de vue, sous un angle particulier, celui qui, dans l'état des connaissances, lui paraît le plus pertinent. Ce faisant, il construit un objet formel qui devient son objet d'étude. *Formel* signifie ici dégagé des contingences ou des particularités de l'objet matériel pour ne conserver, par choix raisonnés, que les caractères essentiels du point de vue du projet de recherche.

L'objet matériel peut aussi correspondre à des réalités immatérielles, comme une théorie scientifique. Dans le cas d'une recherche ayant pour objet matériel une théorie scientifique, des objets formels possibles pourraient être : l'origine et l'évolution historique de la théorie ; son rapport avec d'autres théories ; l'évaluation de sa validité, etc.

Ce qui vaut pour les disciplines et les objets d'étude vaut aussi pour les concepts, qui représentent des objets formels auxquels correspondent des objets matériels plus complexes, mais dont ils ne retiennent que des traits jugés essentiels aux fins de la recherche.

En science, la distinction objet matériel/objet formel est fondamentale et omniprésente dans la démarche de recherche. L'apprenti ne s'étonnera donc pas de la rencontrer, parfois explicitement, parfois en filigrane, dans nombre d'explications que nous allons apporter dans ce guide. Nous y reviendrons plus particulièrement dans le contexte de l'analyse dimensionnelle des concepts et de l'opérationnalisation des concepts (chapitre 6), qui sont des étapes particulièrement propices à la mise en œuvre de la dialectique entre l'objet matériel de l'observation et l'objet formel de la théorie.

La direction de recherche

Le choix du sujet et celui de la direction de recherche sont souvent concomitants. En tout cas, le choix de la direction doit venir tôt dans le processus car, dès le départ, l'apprenti, par définition, a besoin de conseils². Dans la formation à la recherche en contexte universitaire, l'apprenti et le maître (la direction de recherche) se choisissent mutuellement. Le choix est crucial, particulièrement pour l'apprenti, premier bénéficiaire de la relation. Mais comment choisir la bonne personne pour le diriger³ ?

Il arrive que l'apprenti choisisse un sujet de recherche, puis cherche dans le corps professoral de son département ou de sa faculté une personne pour le diriger dans son travail. Tantôt, c'est l'inverse : l'apprenti choisit une personne qu'il apprécie, puis cherche un sujet qui leur conviendrait à tous les deux. Il arrive aussi que la démarche combine les deux situations. Toutes ces approches sont valables. L'important, pour l'apprenti, est de trouver une personne i) compétente dans le domaine de recherche, ii) qui manifeste un intérêt pour son projet, iii) qui a la

2. Dans certains programmes de maîtrise ou de doctorat, on exige que ce choix ait été fait avant même l'inscription au programme.

3. On trouve sur Internet plusieurs sites consacrés au choix d'un directeur de thèse.

disponibilité nécessaire et, surtout, iv) avec qui il pourra établir une relation saine et fructueuse.

L'apprenti possède une expérience et des habitudes de travail intellectuel (dont il n'a pas toujours une pleine conscience) qui constituent, du point de vue de l'apprentissage, une configuration particulière de ressources et de contraintes, lesquelles influent sur les attentes, plus ou moins bien reconnues et définies, qu'il nourrit à l'endroit de sa direction de recherche. Il en va de même pour le professeur : il possède une manière particulière d'enseigner ; il offre une configuration particulière de ressources (comme sa disponibilité) et de contraintes (comme ses exigences quant au suivi du travail de l'apprenti) relatives au soutien qu'il peut apporter ; il nourrit à l'endroit des apprentis une configuration particulière d'attentes. L'apprenti doit donc chercher à se connaître lui-même ; il doit définir ses attentes et s'interroger sur le type de direction qui semble lui convenir. Il doit ensuite chercher à savoir quelle personne, parmi celles présentant un profil scientifique pertinent à son projet de recherche, possède par ailleurs la configuration de ressources et de contraintes en matière d'encadrement qui lui convient le mieux. Par exemple, certains apprentis ont besoin de se sentir suivis de près et souhaitent des rencontres fréquentes avec leur direction, alors que d'autres préfèrent avoir les coudees franches et ne consulter leur direction qu'occasionnellement. Chacune de ces deux attitudes peut convenir à certains professeurs et déplaire à d'autres. L'apprenti peut consulter les responsables de son programme d'étude et solliciter l'avis de collègues étudiants qui connaissent bien les professeurs concernés. Mais, pour fixer son choix, il lui faudra avoir déterminé ses attentes et avoir une franche discussion avec la ou les personnes pressenties pour le diriger.

La direction de recherche fait partie des tâches normales et valorisées d'un professeur d'université. Le professeur est libre d'accepter de diriger un apprenti, mais dès lors qu'il accepte cette tâche, elle devient sa responsabilité. Son acceptation amorce une relation dans laquelle l'apprenti a des droits : ceux d'être conseillé et d'être évalué de manière compétente, bienveillante et diligente. Ces droits ne valent cependant que si l'apprenti respecte lui-même ses engagements et ses responsabilités, notamment : être le premier agent de sa formation, consacrer à ses études toute l'attention et les efforts requis ; être à l'écoute des suggestions de sa direction de recherche ; travailler avec rigueur et diligence ; ne pas abuser de la disponibilité du professeur, par exemple en lui remettant à la dernière minute des textes bâclés.

Malgré ce que suggère le titre de la fonction, le rôle de la direction de recherche n'est pas (ne devrait pas être) de diriger, mais bien de guider, de conseiller⁴. En effet, on attend d'un apprenti chercheur qu'il fasse preuve d'une certaine autonomie (plus importante au doctorat qu'à la maîtrise). Le projet à réaliser est *son* projet. Pour y arriver, il doit faire des choix, prendre des décisions. Le travail de la direction est de le conseiller, de lui faire voir les difficultés, de lui suggérer des moyens pour les surmonter et, dans la mesure du possible, de créer des conditions favorables à la réalisation du projet. La direction n'est pas là pour dicter ses choix ou, pire, pour effectuer le travail à sa place.

On peut présumer que, pour bien conseiller un apprenti, il faut que le maître artisan soit lui-même un bon chercheur. Il paraît difficile, en effet, d'être un bon conseiller en recherche si on n'a pas d'expérience concrète en la matière. Ce qui ne veut pas dire que les bons chercheurs font nécessairement de bons directeurs. Choisir une direction de recherche, c'est adopter un point de vue disciplinaire (un même sujet de recherche peut être vu très différemment suivant les disciplines) et épistémologique (nous l'avons déjà dit, il existe une certaine diversité de points de vue sur la recherche et sur la science). Mais comment savoir si cette personne est un bon chercheur ? Si elle a déjà dirigé des apprentis ? Comment connaître ses filiations disciplinaires ? Son point de vue sur la science ?

Les départements et les facultés des universités donnent généralement accès, par leur site Internet, à des informations précises sur le cheminement professionnel de leurs professeurs. On y trouve, par exemple, la liste de leurs diplômes, leurs champs d'intérêt, leurs projets de recherche, leurs publications, les subventions obtenues, les mémoires et thèses qu'ils ont dirigés, les regroupements de chercheurs auxquels ils appartiennent, les postes scientifiques qu'ils ont occupés, etc. Il y a là une mine de renseignements à partir desquels l'apprenti peut se faire une idée assez précise du profil scientifique de chaque professeur. L'apprenti est ainsi en mesure d'identifier, parmi le corps professoral, les quelques personnes qu'il pourrait solliciter. Il devrait alors, pour chacune de ces personnes, examiner attentivement la liste de ses publications et en parcourir quelques-unes ; il devrait aussi prendre connaissance du sujet des essais, des mémoires et des thèses dirigés par chacune. L'apprenti pourra déterminer quelle personne semble la plus apte, tant du point de vue de la compétence en recherche et du domaine de recherche que du point de vue épistémologique. Si l'apprenti hésite entre

4. En anglais, la direction de recherche est souvent désignée par le terme *advisor* (conseiller).

deux ou trois personnes, il peut solliciter un entretien auprès de chacune d'elles.

L'apprenti peut aussi envisager une direction bicéphale, dans laquelle une personne assume la direction et une autre la codirection. Cette formule peut être avantageuse si elle élargit le champ de compétence dont peut profiter l'apprenti, par exemple en combinant deux disciplines concernées par l'objet de la recherche, ou encore en combinant une compétence relative à la théorie avec une autre relative à la méthode. Elle peut permettre d'associer à la direction un jeune professeur intéressé par le projet, mais qui n'a pas d'expérience en direction, ou encore un professeur qui fait peu de recherche, mais qui peut être de bon conseil quant à l'objet de la recherche. En général, il est préférable de trouver d'abord une personne au titre de directeur, puis, éventuellement, de lui proposer de s'adjoindre une autre personne au titre de co-directeur. Le directeur aura certainement un avis sur la question, et particulièrement sur le choix de la personne appelée à jouer un rôle de codirection. Il verra notamment à éviter de constituer une équipe de direction dans laquelle les membres possèdent peu d'atomes crochus, tant sur le plan scientifique que sur le plan personnel.

Dans certaines universités, la collaboration entre l'apprenti et sa direction de recherche fait l'objet d'une entente formelle consignnant les droits et les devoirs des deux parties ainsi que diverses dispositions relatives à l'encadrement de la recherche. Qu'il y ait ou non entente formelle, il importe que l'apprenti et la direction de recherche expliquent leurs attentes réciproques et conviennent des modalités de leurs échanges : la forme et la fréquence de leurs rencontres, les échéances pour la production de textes par l'apprenti, les délais pour la rétro-information par la direction, un calendrier de réalisation de la recherche, etc.

La direction doit se préoccuper non seulement de la réalisation du projet de recherche, mais aussi du cheminement de l'étudiant dans son programme d'étude (choix de cours, participation à des réunions scientifiques, durée des études, etc.), compte tenu des objectifs qu'il poursuit. L'apprenti devrait donc faire connaître ses objectifs. L'étudiant à la maîtrise compte-t-il poursuivre au doctorat en visant une carrière de professeur-chercheur ? Vise-t-il plutôt à acquérir une expertise spécialisée pour se positionner avantageusement sur le marché du travail ? Est-il davantage intéressé par l'action sociale que par la recherche ? Il doit aussi faire connaître ses contraintes de temps : combien d'heures par semaine et de semaines par année peut-il consacrer à ses études ? A-t-il des obligations familiales susceptibles d'affecter sa disponibilité ? Etc.

La relation entre l'apprenti et la direction de recherche s'inscrit dans un cadre institutionnel qui définit les rôles de chacun, mais elle comporte aussi une dimension humaine qui est au moins aussi importante et à laquelle les parties prenantes ne peuvent pas ne pas être sensibles. Les relations doivent être cordiales et les attitudes bienveillantes, mais il n'en reste pas moins que les rôles définis par l'institution sont différents. La direction doit guider sans diriger, et l'apprenti consent à se laisser guider, tout en faisant preuve d'autonomie et en assumant ses choix. La direction est solidaire avec son apprenti, mais elle doit en même temps poser un jugement critique sur son travail. Et tout cela doit se passer dans une relation de respect mutuel. En général, les relations sont franches et fructueuses. Les ratés demeurent possibles, mais constituent l'exception. L'apprenti doit savoir que des mécanismes existent dans les universités pour résoudre les litiges et qu'il ne doit pas hésiter à s'en prévaloir au besoin.

De l'observation à la théorie et de la théorie à l'observation

Une fois franchie l'étape du choix de la direction et du sujet de recherche (au moins provisoirement en ce qui concerne le sujet, car il peut encore changer) vient le temps des décisions relatives à la théorie et à la méthode. En d'autres termes, l'apprenti doit, à propos de son sujet, concevoir un ou des problèmes de connaissance, c'est-à-dire un problème d'ordre théorique, qu'il formulera sous forme de questions, et auxquelles il associera des réponses provisoires, c'est-à-dire des hypothèses. Il devra aussi imaginer une démarche de recherche empirique permettant de soumettre ses hypothèses à l'épreuve des faits.

La définition du sujet de recherche implique un mouvement de va-et-vient entre le monde social, concret, susceptible d'observations empiriques, et le monde abstrait des connaissances, des concepts, de la théorie. C'est généralement d'abord dans le monde social observable que les apprentis perçoivent le problème dont ils veulent faire le sujet de leur recherche. Mais les problèmes sociaux n'intéressent la communauté scientifique que dans la mesure où leur analyse conduit à des connaissances nouvelles, valides, objectives et, si possible, généralisables. Ainsi, lorsqu'un apprenti s'intéresse à un problème social, la démarche de recherche ne consiste pas d'abord à y apporter une solution concrète, mais plutôt à transposer ce problème dans l'abstrait, dans le monde de la théorie, en le dégageant des traits singuliers et concrets appartenant au contexte, afin d'identifier le problème théorique et général auquel il s'apparente. Pour cet apprenti, cerner et définir un sujet de recherche et élaborer une problématique de recherche, c'est, essentiellement,

transposer un problème social en problème scientifique, c'est-à-dire en problème de *connaissance*⁵.

L'apprenti chercheur suit en général une démarche que l'on peut schématiser dans les étapes suivantes :

- 1) **Sujet** : l'apprenti circonscrit un enjeu ou un phénomène, souvent perçu comme un problème dans la société ; il peut alors répondre à la question que lui pose sa direction de recherche (ou ses amis, parents, collègues...) : *sur quoi porte votre recherche ?*
- 2) **Problématique** : l'apprenti transpose cet enjeu ou ce problème concret au niveau théorique afin d'en faire un problème de connaissance scientifique ; pour ce faire, il doit vérifier l'état des connaissances scientifiques relatives à ce problème afin d'être en mesure de répondre à la question : *en quoi cela peut-il concerner la communauté des chercheurs ?*
- 3) **Hypothèses** : l'apprenti formule des hypothèses destinées à une vérification empirique et peut alors répondre à la question : *que voulez-vous établir ou démontrer ?*
- 4) **Cadre opératoire (l'opérationnalisation⁶)** : l'apprenti met au point un plan de recherche qui permettra de passer du monde de la théorie au monde empirique, au moyen des hypothèses, et de répondre à la question : *comment comptez-vous vous y prendre ?*

En général, pour l'apprenti, le problème apparaît dans le monde empirique ; il s'agit d'une réalité concrète, perçue, constatée. Puis, par un travail de théorisation et sur la base d'un état des connaissances, ce problème est transposé dans le monde de la théorie ; il devient ainsi un problème de connaissance, auquel on tentera d'apporter des réponses plausibles pouvant être formulées sous forme d'hypothèses de recherche. Pour vérifier ces hypothèses, il faut effectuer un retour vers le monde social empirique, car c'est là qu'on pourra relever les observations permettant de les mettre à l'épreuve.

L'*hypothèse* est l'instrument privilégié par lequel le chercheur établit et maintient un lien entre le monde de la théorie et le monde empirique,

5. Il arrive, mais c'est l'exception, particulièrement à la maîtrise, que des apprentis, bien au fait des enjeux théoriques de leur discipline, abordent d'emblée un problème de nature théorique. Cela se produit notamment lorsque le projet s'inscrit dans le programme d'une équipe de recherche dont l'apprenti fait partie.

6. L'opérationnalisation désigne le choix des opérations logiques et techniques qui assurent ce passage du monde théorique au monde social. Nous y reviendrons plus loin.

le moyen par lequel il peut vérifier si les relations de cause à effet ou les autres types d'associations établies dans la théorie existent bien dans le monde empirique.

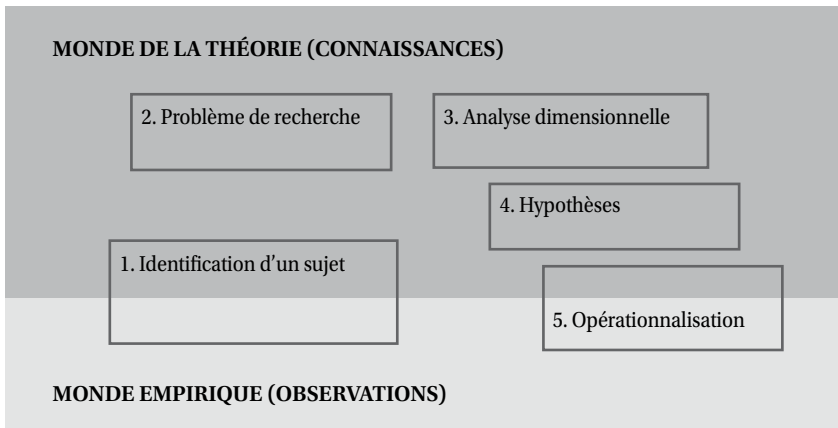
Souvent, les concepts utilisés pour formuler l'hypothèse ne sont pas suffisamment concrets pour permettre l'observation directe des phénomènes étudiés. Supposons l'hypothèse suivante : *les pratiques de consommation culturelle des individus varient en fonction de la nature et de l'étendue de leur capital culturel*. Pour qu'une hypothèse comme celle-là puisse faire l'objet d'une vérification empirique, il faut que le chercheur définisse les concepts qui la composent de telle manière que lui-même et les lecteurs de son rapport de recherche sachent précisément à quels faits sensibles ou à quelles sortes de faits sensibles, ou encore à quelles réalités concrètes observables correspond le concept de *pratiques de consommation culturelle*; il faudra préciser de la même manière ce qu'est un *capital culturel* et comment on peut en observer la *nature* et l'*étendue*. C'est ce qu'on appelle l'*opérationnalisation* des concepts, c'est-à-dire l'identification des réalités concrètes qui permettent d'observer les manifestations des phénomènes intéressant le chercheur. L'identification de ces réalités observables marque un passage du monde de la théorie, peuplé de concepts, au monde empirique, peuplé de phénomènes observables. C'est une opération très importante, que nous examinerons plus en détail ultérieurement et à laquelle nous consacrerons quelques exercices pratiques.

Résumons :

- L'apprenti a constaté un problème dans le monde empirique, c'est-à-dire le monde social qu'il observe.
- Par des lectures et des discussions avec sa direction de recherche, il en a fait un problème de connaissance, marquant ainsi un passage du monde empirique vers le monde de la théorie.
- Il effectue alors un travail théorique sur les matériaux que sont les concepts entrant dans la description du problème.
- Ce travail aboutit à la formulation d'hypothèses.
- L'apprenti confronte ses hypothèses, formulées dans des termes abstraits, aux réalités concrètes du monde empirique. Ce retour du monde de la théorie vers le monde empirique, de l'abstrait au concret, s'effectue par l'entremise de l'opérationnalisation des concepts, c'est-à-dire le choix des réalités observables correspondant aux concepts, et la mise en place du dispositif méthodologique qui va permettre de les observer (qu'on appelle le cadre opératoire).

Cet aller-retour entre le monde théorique et le monde empirique peut s'illustrer par le schéma de la figure 2.1.

FIGURE 2.1 – La démarche de définition du sujet de recherche



Les cinq étapes apparaissant dans la figure 2.1 sont à la base du processus d'élaboration du projet de recherche. Certaines appartiennent au versant théorique (la formulation du problème et des hypothèses), alors que d'autres chevauchent les deux versants, théorique et empirique (l'identification du sujet et l'opérationnalisation).

Les apprentis ont, pour la plupart, déjà suivi des cours de méthodologie dans lesquels ces étapes leur ont été présentées. L'exploitation de ces connaissances dans l'élaboration d'un projet de recherche cohérent pose tout de même un défi considérable. C'est pourquoi nous proposons une démarche à réaliser pas à pas. Le processus est décomposé en opérations et en sous-opérations afin de le rendre plus facile à concevoir et à mettre en œuvre. Les apprentis réalisent ces opérations et sous-opérations à l'occasion des exercices pratiques proposés. Bien que chaque exercice soit étroitement lié au processus illustré plus haut, la relation entre la démarche de définition du sujet de recherche et les exercices pratiques peut parfois ne pas paraître évidente. C'est à cette relation que nous nous intéresserons tout particulièrement dans la suite de ce chapitre. Chaque exercice sera présenté en regard de sa fonction dans la démarche de définition du sujet. Cette description sommaire sera accompagnée d'un schéma illustrant les étapes de la démarche que chaque exercice permet de réaliser. La description est sommaire ; les détails seront présentés et discutés dans les chapitres de la deuxième partie du guide.

LES ÉTAPES DE LA DÉMARCHE DE DÉFINITION D'UN SUJET PAR LES EXERCICES PRATIQUES

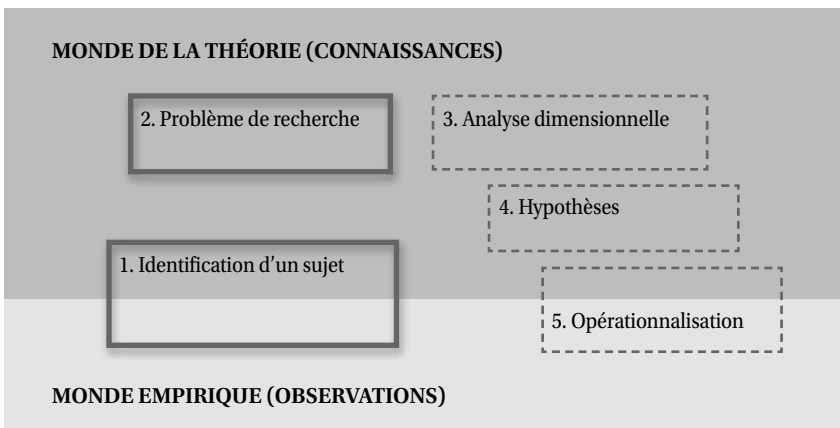
Premier exercice pratique : la présentation préliminaire du projet de recherche

Quand elles s'engagent dans un programme de maîtrise ou dans des études doctorales, plusieurs personnes sont en mesure de déterminer un sujet, un thème ou un enjeu social qui les intéresse, sans nécessairement être encore parvenues à cerner un problème de recherche correspondant. D'autres ont déjà circonscrit un problème, mais celui-ci demeure limité, dans sa définition conceptuelle, au seul monde empirique, sans perspectives théoriques.

Le premier exercice pratique intervient à ce stade de réflexion. Il consiste pour l'apprenti à énoncer son sujet de recherche, à ébaucher une problématique et à formuler une ou plusieurs hypothèses, ce qui donne lieu à une première réflexion sur l'utilité, sociale ou scientifique, de réaliser une recherche sur ce sujet. En effet, ces opérations consistent à rattacher au monde de la théorie un sujet d'abord perçu et conçu dans le monde empirique, et à évaluer l'intérêt de ce sujet pour la recherche (figure 2.2).

Le chapitre 4 est consacré à ces étapes d'identification du problème de recherche et de formulation de la problématique.

FIGURE 2.2 – Étapes touchées par la présentation préliminaire du projet de recherche

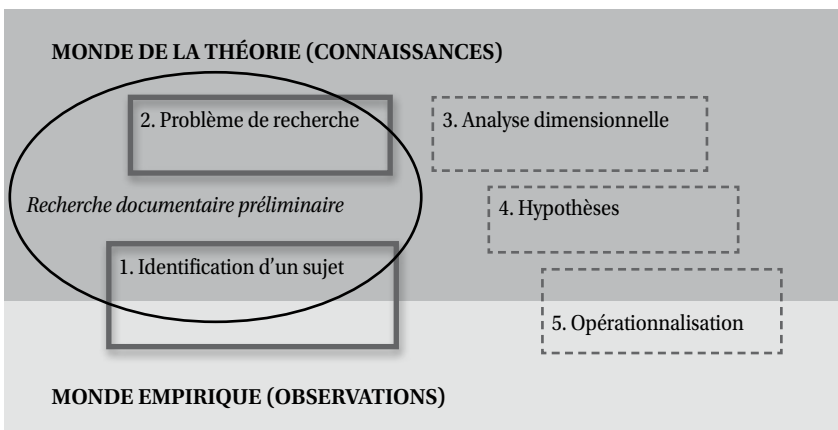


Deuxième exercice pratique : la recherche bibliographique préliminaire

Le sujet étant cerné, du moins en première approximation, il importe, avant d'aller plus loin, de s'assurer qu'il existe une documentation suffisante pour alimenter la réflexion : le sujet a-t-il été traité par d'autres chercheurs et, le cas échéant, sous quels angles ? Puis – tâche essentielle – il faudra commencer à lire sur le sujet.

Le second exercice pratique consiste à réaliser une recherche documentaire préliminaire. Ce premier relevé de la documentation assure une familiarisation minimale avec le sujet et son contexte. Une recherche bibliographique plus approfondie, plus complète et plus systématique suivra ultérieurement. L'apprenti chercheur doit posséder, sinon acquérir les habiletés et les habitudes qui rendront ses recherches documentaires efficaces (qui donnent les résultats voulus) et efficientes (avec une économie de moyens). Le deuxième exercice a été conçu dans cet esprit. Parmi ces habitudes, notons la consultation judicieuse et compétente des bases de données bibliographiques et des catalogues des bibliothèques auxquelles l'apprenti a accès, la prise en note des informations bibliographiques ayant permis le repérage des documents (sources, mots clés, cotes, etc.) et qui serviront à trouver plus tard d'autres références pertinentes. La recherche bibliographique préliminaire s'effectue en tout début de processus (figure 2.3); toutefois, les habitudes acquises à cette étape pourront être réinvesties à toutes les étapes de l'élaboration et de la réalisation du projet de recherche.

FIGURE 2.3 – Étapes touchées par la recherche bibliographique préliminaire



Troisième exercice pratique : la présentation détaillée du projet et la modélisation du sujet

Le troisième exercice est une reprise, dans une forme un peu plus élaborée, du premier exercice. Dans ce premier exercice, les sujets retenus sont souvent formulés en termes imprécis et encore fortement teintés par les réalités du monde social. Par la suite, les lectures, la réflexion et les discussions avec la direction de recherche et avec des collègues apprentis font évoluer le sujet vers une plus grande précision et vers un meilleur arrimage avec le monde de la théorie. Le troisième exercice rend compte de cette évolution (figure 2.4).

Pour l'apprenti chercheur, ce passage de l'empirie à la théorie requiert une gymnastique intellectuelle avec laquelle il n'est pas nécessairement familier. Dans le troisième exercice, l'effort amorcé dans le premier exercice se poursuit, et le résultat se raffine. En même temps, par la formulation d'hypothèses de travail, s'amorce un début de retour vers le monde de l'empirie. Dans la figure 2.3, les hypothèses sont situées dans le monde de la théorie, puisqu'il s'agit d'énoncés formulés en termes plus ou moins abstraits découlant logiquement de la théorie. Toutefois, ces énoncés, éventuellement reformulés plus concrètement, doivent ultimement faire l'objet d'une vérification empirique. Ainsi, en énonçant ses hypothèses, le chercheur est amené à tourner son regard, même de loin, vers le monde empirique.

L'apprenti ne se contente pas de présenter un sujet qui l'intéresse, il doit aussi avancer une ou des solutions théoriques au problème posé. Ces solutions théoriques prennent la forme d'hypothèses de recherche destinées à faire l'objet d'une vérification empirique. Elles doivent être formulées en termes suffisamment concrets pour désigner les phénomènes observables qui vont permettre de les mettre à l'épreuve. Grâce à cette transposition des concepts abstraits propres au problème théorique dans des concepts plus concrets désignant des phénomènes observables, le problème de recherche devient lui-même progressivement plus concret, plus proche du monde de l'empirie, sans pour autant perdre ses fondements théoriques. Nous avons déjà évoqué ce passage ou, mieux, cette *transposition* de l'abstrait vers le concret. Nous y reviendrons plus en détail plus loin.

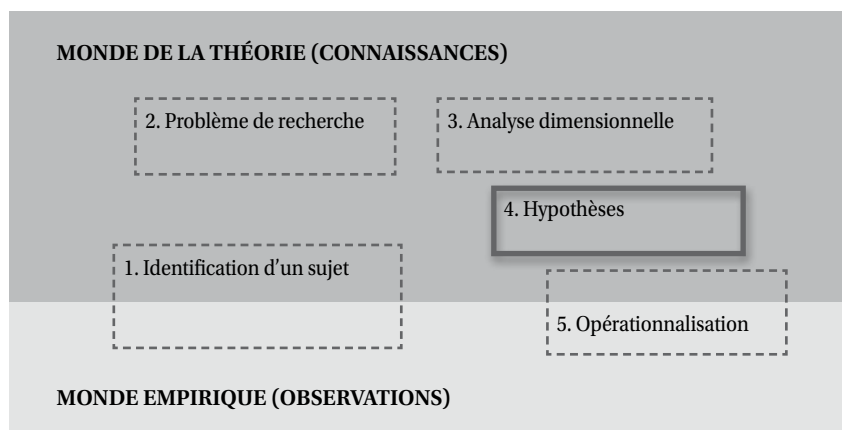
Le choix des hypothèses n'est ni arbitraire ni purement intuitif. Celles-ci doivent être en adéquation étroite avec le problème théorique à résoudre. Dans le troisième exercice, les apprentis justifient leurs hypothèses en montrant la relation existant entre le problème théorique soulevé et les solutions qu'ils proposent pour le résoudre. En termes simples, l'énoncé du problème fait figure de question, et l'hypothèse tient lieu de

réponse; il s'agit alors de mettre en relief en quoi la réponse proposée répond bien à la question posée.

Dire que l'hypothèse n'est pas qu'une intuition et qu'elle doit avoir un fondement théorique ne signifie pas pour autant que l'intuition doive être exclue de la démarche scientifique. Bien au contraire, rien qui puisse stimuler l'imagination des chercheurs ne devrait être exclu. On sait bien que l'intuition a joué un rôle décisif dans plusieurs découvertes scientifiques. Toutefois, même si elle naît de l'intuition, une hypothèse sans fondement ou sans implication sur le plan théorique reste insatisfaisante. En revanche, l'intuition est utile, même précieuse, si elle féconde la théorie.

Dans le troisième exercice, l'apprenti « modélise » son sujet, c'est-à-dire qu'il illustre graphiquement les concepts et leurs relations. Cette transposition l'oblige à expliciter ce qui, dans le mode verbal, risque de demeurer implicite; elle l'oblige à mettre à plat et à articuler ce qui risque de demeurer confondu ou amalgamé. Pour réaliser cet exercice, l'apprenti doit être en mesure d'identifier les variables en présence (ou les concepts correspondants) et de comprendre le type de relation qui les unit. L'identification des variables est également requise pour réaliser le travail d'opérationnalisation du sujet de recherche, objet de l'exercice pratique suivant⁷.

FIGURE 2.4 – Étapes touchées par la présentation détaillée du projet et la modélisation du sujet



7. Le concept de *variable* et la distinction entre *variable* et *concept* sont abordés dans le chapitre 5.

Quatrième exercice pratique : l'analyse dimensionnelle

Il peut arriver que le contexte d'une recherche ne prête à aucune équivoque, à aucune incertitude concernant l'objet à étudier et la signification du concept servant à le désigner, mais c'est l'exception plutôt que la règle. En recherche, comme dans la vie de tous les jours, les concepts désignent plutôt des objets qui comportent – ou dans lesquels on peut reconnaître – plusieurs aspects ou plusieurs facettes qu'on appelle, dans le langage de la recherche, des *dimensions*⁸. Une dimension est un aspect, une composante d'un objet, ou encore un angle sous lequel on l'aborde. Quand on distingue des dimensions dans un objet, c'est pour identifier un ensemble de variables associées, parmi lesquelles on retiendra l'une ou l'autre aux fins de la recherche. Chaque dimension permet donc d'étudier une même réalité, mais d'un point de vue différent. On peut par exemple étudier l'usage des médias sociaux en fonction du type de média utilisé, de la fréquence d'utilisation, de la nature des messages, du type de « public » auquel ils sont adressés, des objectifs poursuivis par les usagers, etc. L'analyse dimensionnelle conduit à explorer tous les aspects d'un objet sous lesquels il est possible de l'étudier de manière à ne retenir que les aspects pertinents et à écarter les autres aspects ou dimensions en connaissance de cause. De l'objet concret, trop complexe pour être examiné dans sa totalité, le chercheur ne retient que certains aspects qui, en regard de l'état des connaissances, présentent un intérêt particulier. Le chercheur construit son objet d'étude en effectuant une *réduction méthodologique* qui consiste à ne retenir, de la réalité que constitue l'objet concret, que les dimensions qui vont constituer l'objet (formel) de sa recherche⁹.

L'analyse dimensionnelle amène l'apprenti à la frontière du monde théorique et du monde empirique ; elle le conduit à circonscrire précisément son objet (formel) d'étude. C'est une étape nécessaire pour progresser d'abord dans la définition des concepts, puis dans leur opérationnalisation, c'est-à-dire dans l'identification des phénomènes sensibles pertinents pouvant servir à observer, dans le monde empirique, les objets formels du monde théorique (figure 2.5).

8. L'emploi du terme *dimension* est critiqué par certaines sources, qui le considèrent comme un anglicisme. On lui préfère alors le terme *modalité*. Toutefois, d'autres sources de langue française considèrent son emploi justifié. Nous le préférons ici à *modalité* parce qu'il possède une connotation spatiale qui, sur le plan pédagogique, peut aider à comprendre ce dont il s'agit. De plus, le syntagme *analyse dimensionnelle* existe alors qu'aucun syntagme correspondant n'a été formé, sauf erreur, à partir du terme modalité.

9. Voir l'encadré 2.1.

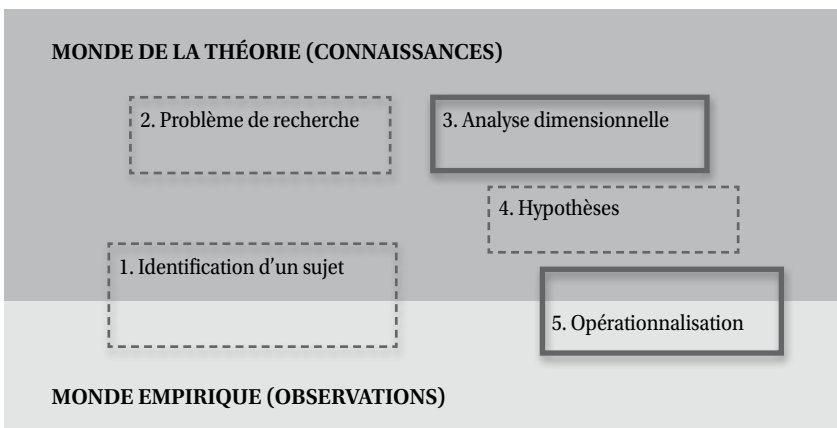
LES VARIABLES

Parmi tous les concepts utilisés pour énoncer une problématique de recherche, certains vont figurer dans les hypothèses et feront l'objet d'observations dans le monde empirique. En migrant de la problématique à l'hypothèse, le concept acquiert le statut de variable : aux *concepts* (abstraits dans la problématique) correspondent des *variables* (observables et énoncées dans l'hypothèse). Tous les concepts mobilisés dans la problématique de recherche ne sont pas traduits dans des variables ; seuls les concepts essentiels à la formulation des hypothèses le sont.

La réalisation du quatrième exercice nécessite d'abord d'établir les concepts à traduire éventuellement en variables. Cette opération a été amorcée à l'occasion de l'exercice précédent, au moment où les variables du projet de recherche ont été déterminées. Il s'agit maintenant de poursuivre l'opération en identifiant les autres concepts importants entrant dans la formulation du sujet. En principe, la plupart de ces concepts se trouvent dans la problématique.

Dans une recherche scientifique, tous les concepts doivent éventuellement être définis pour la simple raison que le discours scientifique doit être univoque. Il faut donc toujours préciser de quoi on parle. Cependant, dans l'énoncé d'une problématique de recherche, il y a des concepts plus importants ou plus structurants que d'autres. Les concepts qui jouent un rôle essentiel dans le raisonnement théorique sous-tendant les hypothèses appartiennent à la catégorie des concepts importants à définir, notamment aux fins des quatrième et cinquième exercices.

FIGURE 2.5 – Étapes touchées par l'analyse dimensionnelle des concepts



L'analyse dimensionnelle est une étape préalable à la définition proprement dite des concepts ; elle fournit au chercheur une occasion de préciser le sens des termes qu'il utilise pour décrire son projet de recherche. Une recherche dans les dictionnaires, les encyclopédies et autres ouvrages de référence permettra à l'apprenti d'identifier l'ensemble des termes adéquats pour désigner ses concepts. L'identification des disciplines scientifiques et des domaines de recherche qui utilisent ces concepts l'aidera à mieux orienter ses recherches bibliographiques lors des étapes ultérieures du processus et, en particulier, à choisir judicieusement les sources terminologiques qui serviront à la définition des concepts.

Cinquième exercice pratique : la définition des concepts

L'analyse dimensionnelle a permis à l'apprenti chercheur de déterminer les concepts à la base de son projet. Ces concepts lui servent à décrire les phénomènes qui l'intéressent et à en repérer les manifestations concrètes. Comme souvent un mot désigne plusieurs concepts, il est essentiel pour le chercheur de bien définir les termes qu'il utilise : ce travail de définition garantit l'univocité des concepts et assure que le chercheur sera bien compris de son lecteur.

Dans le cinquième exercice (figure 2.6), la définition des concepts s'effectue en deux étapes : la première étape vise à trouver les sources terminologiques les plus appropriées pour définir les concepts retenus, et la deuxième étape consiste à exploiter ces sources pour en arriver à des définitions satisfaisantes au regard du projet de recherche. Cette manière de procéder en deux étapes rend possible, le cas échéant, une rétro-information par la direction de recherche entre la première et la deuxième étape, ce qui favorise un résultat optimal.

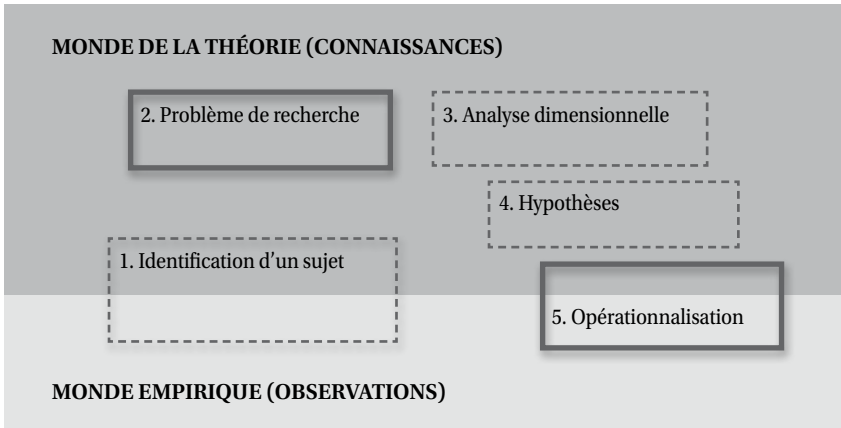
Dans l'exercice précédent, l'apprenti a été amené à déterminer les disciplines dans lesquelles les chercheurs sont susceptibles de faire appel aux concepts de son projet de recherche. Cet exercice a permis à l'apprenti de faire une première sélection, sur le plan disciplinaire, des acceptions pertinentes des concepts constitutifs de son sujet. Il lui faut maintenant trouver de l'information plus spécifique sur ces concepts dans le but d'en arriver à des définitions adéquates. Les disciplines établies lors de l'exercice précédent servent à cibler des dictionnaires et des encyclopédies spécialisés susceptibles de contenir des définitions *a priori* pertinentes. La sélection de plusieurs disciplines permet de comparer les définitions et augmente les chances de trouver une définition précise et la mieux

adaptée au projet de recherche. Le repérage des sources d'information terminologique peut se faire en consultant le catalogue de la bibliothèque universitaire ou les guides bibliographiques répertoriant les principaux ouvrages et ressources documentaires d'une discipline pertinente¹⁰.

La seconde étape de l'opération consiste justement à définir les concepts importants, tant d'un point de vue théorique (on parle alors d'une *définition conceptuelle*, centrée sur l'idée) qu'opératoire (*définition opératoire*, centrée sur les phénomènes auxquels renvoie l'idée). Pour ce faire, il faut d'abord prendre connaissance de l'information disponible sur ces concepts dans les documents repérés à l'étape précédente. Cela dit, il n'y a pas lieu d'écartier pour autant les autres documents déjà connus susceptibles de fournir des définitions pertinentes. Au cours de cette phase d'exploration du catalogue de la bibliothèque, de bouquinage, de lecture d'encyclopédies, l'information recueillie par l'apprenti chercheur n'est pas toute utile pour son projet. Il faut donc analyser et élaguer de façon à ne conserver que l'information qui convient à sa recherche. Cette information lui servira ensuite à proposer des définitions adéquates de ses concepts, en sélectionnant une définition existante qui lui paraît tout à fait appropriée à ses besoins ou, à défaut, en s'inspirant de ce qu'il a lu pour forger ses propres définitions.

Les concepts importants, dont l'ensemble compose le cadre conceptuel du projet, entretiennent des liens entre eux : les faits observés sont subordonnés à des variables parce qu'ils en sont les manifestations concrètes et qu'ils en précisent le sens ; les variables sont elles-mêmes subordonnées à des concepts plus généraux et abstraits qu'elles précisent ; finalement, les hypothèses agencent les concepts d'une telle manière que cet agencement prétend rendre compte d'une partie du réel. Ces relations peuvent être difficiles à percevoir dans leur ensemble, car il n'est pas toujours aisé de les décrire dans un texte linéaire. C'est pourquoi il est utile d'illustrer ces relations graphiquement. Ce graphique aide à visualiser les relations qui structurent le cadre conceptuel de la recherche et participe à la bonne compréhension du lecteur, mais aussi du chercheur lui-même qui, en concevant le graphique, est parfois amené à constater que certaines de ses idées manquent de clarté.

10. Sur les guides bibliographiques, voir le chapitre 8.

FIGURE 2.6 – Étapes touchées par la définition des concepts

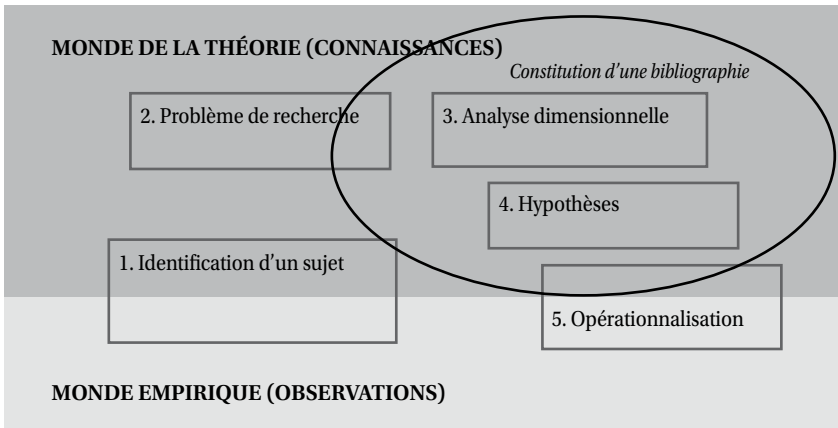
Sixième exercice : la constitution d'une bibliographie sélective

La recherche vise la progression des connaissances. Cela suppose que le chercheur soit en mesure de dresser un état des connaissances sur son sujet de recherche. C'est en prenant appui sur ces connaissances qu'il pourra mener à bien son projet et, ce faisant, qu'il les fera progresser. Cela suppose également que le chercheur soit en mesure de repérer, de la manière la plus exhaustive possible, la documentation scientifique portant sur son sujet et d'y reconnaître les documents les plus pertinents. Il doit donc savoir comment chercher ces documents et juger de leur pertinence. C'est l'objectif du sixième exercice, qui consiste à réaliser une bibliographie sélective sur le sujet de recherche (figure 2.7). Nous parlons d'une bibliographie *sélective* plutôt qu'*exhaustive*. À ce stade de sa démarche, il n'est pas requis que l'apprenti puisse déjà faire état de toute la documentation dont il aura besoin ou qu'il utilisera éventuellement. Par ailleurs, l'exercice suppose que l'étudiant recueille un nombre de documents pertinents plus grand que celui qu'il lui est demandé de présenter dans sa bibliographie. Sur ce plan, les besoins et les critères de sélection d'un apprenti qui réalise un essai ou un mémoire ne sont pas de même nature que ceux d'un doctorant, de sorte que la bibliographie sélective n'aura pas la même ampleur.

La constitution de la bibliographie se fait en trois étapes. Dans la première étape, l'apprenti détermine ses besoins en information afin de sélectionner les sources bibliographiques (catalogue de bibliothèque, bases de données bibliographiques) les plus pertinentes pour son projet.

Ensuite, il réalise une stratégie de recherche bibliographique en trouvant les termes (mots clés) les plus adéquats pour repérer les documents pertinents. Le choix des termes est étroitement lié au choix des sources d'information, car ces sources utilisent très souvent des mots clés qui leur sont exclusifs.

FIGURE 2.7 – Étapes touchées par la constitution d'une bibliographie



La seconde étape consiste à appliquer la stratégie de recherche développée précédemment et à ainsi constituer une bibliographie sur le sujet de recherche. La recherche bibliographique est une opération qui peut devenir inutilement chronophage. L'apprenti doit donc apprendre à utiliser au mieux les outils documentaires et il doit se doter d'une stratégie susceptible de maximiser le temps investi en tirant profit de tous les renseignements disponibles. Le sixième exercice a été conçu dans cet esprit.

La troisième étape consiste en une évaluation critique de la bibliographie produite, afin d'en trouver les lacunes, de les combler au besoin, de sélectionner les documents les plus pertinents et de concevoir un programme de lectures prioritaires. Constituer une liste de références bibliographiques apparemment pertinentes est une chose ; déterminer parmi ces références, souvent nombreuses, les titres les plus utiles et dont la lecture devrait être prioritaire est une tout autre tâche, mais non moins essentielle compte tenu du peu de temps de lecture dont disposent les apprentis. Il importe donc qu'ils procèdent à une évaluation de la bibliographie qu'ils ont constituée. Tous les aspects du projet sont-ils couverts ? Y trouve-t-on toutes les informations documentaires nécessaires au projet ? Quel est le degré de pertinence de chaque document ? Quel type de

lecture (superficielle ou approfondie? partielle ou intégrale?) requiert chaque titre? Etc. Les publications scientifiques abondent, et les outils techniques de recherche documentaire sont aujourd'hui très performants, de sorte que le volume de documentation pertinente repérable par l'apprenti dépasse souvent largement la quantité de lecture qu'il peut effectuer à l'intérieur du temps dont il dispose. L'apprenti chercheur doit donc apprendre à être sélectif et surtout à repérer le plus tôt possible dans sa recherche les documents qui lui seront les plus utiles pour construire sa problématique, définir ses concepts, dresser son cadre opératoire et interpréter les résultats de ses observations.

Septième exercice pratique : la planification de la recherche

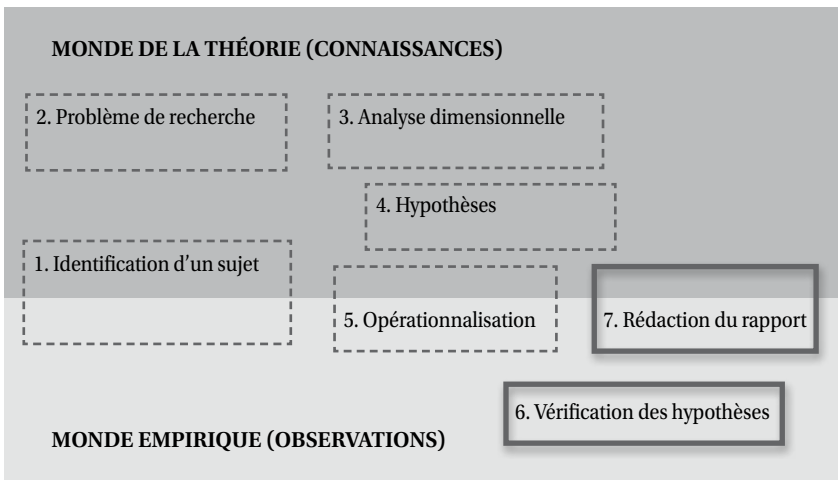
Au moment de réaliser le septième exercice, l'apprenti travaille à définir son projet depuis déjà un certain temps. Celui-ci prend forme, mais il n'en est pourtant encore qu'au début d'un cheminement qui va se poursuivre sur plusieurs mois, voire plusieurs années dans le cas d'une thèse. Pour la plupart des apprentis, il s'agit du premier projet de cette nature et de cette envergure qu'ils ont l'occasion de mener. Ce projet implique la réalisation d'un grand nombre d'activités en un temps qui, somme toute, s'avère relativement court. Et un temps dont il faut prendre garde qu'il ne s'éternise pas. Nombre d'apprentis dépassent les délais normalement impartis et accusent donc des retards, de sorte qu'en réalité la durée moyenne des études excède les temps prévus¹¹. Plusieurs facteurs y contribuent, dont certains échappent à la volonté des étudiants. Cependant, les apprentis chercheurs et leur direction de recherche doivent en être conscients, et ils doivent concevoir des projets d'une ampleur adaptée

11. Au Québec, par exemple, la maîtrise de recherche est un programme comptant généralement 45 crédits, ce qui équivaut à quatre sessions d'étude, soit 16 mois consécutifs ou 20 mois si les étudiants font relâche à la session d'été. Or, toutes disciplines confondues, les étudiants obtiennent leur diplôme de maîtrise en moyenne 25 mois après leur première inscription, soit au moins une session de plus. Au doctorat, la durée moyenne des études est de 5,4 ans (62 mois) pour un programme de 90 crédits qui devrait, en principe, être complété en trois ans. On sait, par ailleurs, que la durée moyenne des études est plus longue dans les sciences humaines et sociales que dans les sciences dites « dures » (sciences de la santé, sciences et génie, etc.) (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Taux d'obtention d'un diplôme universitaire. Baccalauréat, maîtrise et doctorat*, 2020). <http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignement-superieur/universitaire/Taux-obtention-diplome-univ-Methodologie.pdf>. En France, où la durée des études doctorales est soumise à une réglementation contraignante, la durée moyenne des thèses était de 48 mois en 2015, toutes disciplines confondues (Alexis BOINET *et al.*, « Le doctorat et les docteurs »).

aux délais impartis. Une bonne manière de juger de l'ampleur du projet de recherche consiste à planifier l'ensemble des opérations requises pour réaliser le projet jusqu'au dépôt final du rapport (essai, mémoire ou thèse), en évaluant avec précision et réalisme le temps à consacrer à chacune des opérations.

Le septième exercice est l'occasion pour l'apprenti de réaliser une première planification à long terme de son projet (figure 2.8). La tâche consiste d'abord à établir la liste exhaustive des activités qui devront être accomplies à partir de la conception du projet jusqu'au dépôt final du mémoire ou de la thèse. Ces activités sont ensuite présentées dans l'ordre chronologique de leur réalisation dans un diagramme temporel, aussi appelé *chronogramme*.

FIGURE 2.8 – Étapes touchées par la planification du projet de recherche



Cette étape de planification, dont nous verrons les détails dans le chapitre 9, fait prendre conscience de l'ampleur de la tâche qui, parfois, s'avère démesurée. La planification peut amener le chercheur à modifier certains aspects de son projet afin de lui donner une envergure plus réaliste. C'est son premier objectif. Mais il ne s'agit que d'une première planification qui, fort probablement, deviendra rapidement obsolète. Les choses se passent rarement comme on l'avait prévu, surtout pour une première expérience. Trop de facteurs contingents viennent perturber les plans. Mais le chronogramme est un instrument souple qu'on ajuste au fur et à mesure de l'avancement de la recherche et qui permet au chercheur de savoir s'il est en retard (surtout) ou en avance (plus rarement) sur son

échancier. Sa fonction est surtout d'amener l'apprenti à introduire la variable temporelle dans les décisions relatives à son projet.

LE PROJET DE RECHERCHE

En réalisant les exercices pratiques, l'apprenti parcourt les différentes étapes de la démarche menant à l'élaboration d'un projet de recherche scientifique. À l'occasion de ses lectures et de ses discussions avec des collègues, des professeurs et sa direction de recherche, il a fait évoluer son projet. Le sujet lui-même ou la manière de l'aborder ont pu changer en cours de route, ce qui est dans l'ordre des choses. Au terme de la démarche, l'apprenti a en main la problématique de son projet qui, si elle n'est pas définitive, est en voie de le devenir. Il a une bonne idée de la manière dont il compte s'y prendre pour mener à terme son projet. Cependant, les activités réalisées en suivant la séquence des exercices l'ont amené à concevoir et à présenter sa problématique et sa stratégie de recherche de façon parcellaire, morcelée et souvent sommaire. Il est maintenant en mesure de donner à cette problématique et à cette stratégie une forme plus complète, plus cohérente et plus achevée.

Le projet de recherche, dernier exercice de la démarche, est en quelque sorte un document de synthèse dans lequel l'apprenti réorganise et complète l'information collectée à l'occasion des exercices pratiques. Il y présente, dans un texte argumentatif cohérent, le sujet, le ou les problèmes de connaissance, les hypothèses, le cadre théorique et conceptuel ainsi qu'un aperçu des choix méthodologiques.

Voilà donc le programme d'activités auquel l'apprenti est convié dans ce guide. Convenons que la description des tâches à accomplir faite dans ce chapitre est à ce point sommaire et expéditive qu'elle est de nature à inquiéter l'apprenti : saura-t-il faire toutes ces choses qui, pour le moment, lui paraissent plutôt obscures ? Qu'il se rassure. Nous avons voulu ici lui donner le portrait d'ensemble. Dans les chapitres de la seconde partie du guide, chaque étape et chacune des tâches qui lui sont associées sont détaillées, expliquées, exemplifiées et font l'objet de consignes précises.

ITÉRATION ET SPIRALE HEURISTIQUES

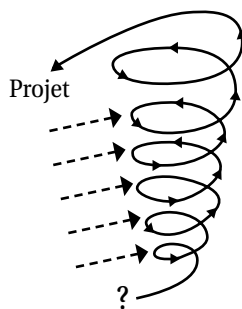
L'élaboration d'un projet de recherche se réalise à travers un processus que l'on pourrait qualifier d'itératif ou de récursif, en ce sens que l'objet de la recherche se définit progressivement d'une étape à l'autre et que des ajustements à cette définition (de même qu'à tous les éléments constitutifs

du projet) sont systématiquement apportés. L'apprenti prend, au temps 1, des décisions à la lumière des informations dont il dispose et en cherchant à anticiper leurs conséquences sur les choix qu'il aura à faire plus tard. Au temps 2, alors qu'il dispose d'informations nouvelles, il est amené à revoir des décisions prises au temps 1. Des décisions prises au temps 2 (et même au temps 1) pourront, de la même manière, être modifiées au temps 3, et ainsi de suite.

Dans les pages précédentes, nous avons illustré les différentes étapes de l'élaboration du projet de recherche de manière linéaire, comme une suite d'opérations complémentaires. Dans les commentaires sur ces figures, nous avons toutefois insisté sur la récursivité de la démarche. Par exemple, les premier et troisième exercices illustrent parfaitement le type de boucles de rétro-information qui, pensons-nous, assurent la fécondité de la démarche.

À cette dialectique entre le présent, le passé et le futur s'ajoute un effet de spirale heuristique de l'information à chacune des étapes; l'information mise en branle s'ajoute à l'information accumulée au cours des étapes précédentes, et les interactions entre toutes ces informations (résultant de la recherche documentaire, de la réflexion de l'apprenti, de l'interaction avec sa direction de recherche, etc.) créent un cycle heuristique qui va en s'amplifiant. C'est comme si le mouvement entraînait un nombre de plus en plus grand de pièces d'un puzzle et que, à l'expiration du mouvement, les pièces se déposaient, chacune à sa place, déployant l'image ainsi constituée; de même, au terme de la démarche proposée, si elle est menée selon les règles de l'art, l'image que déploie le puzzle devant l'apprenti, c'est celle de son projet de recherche.

FIGURE 2.9 – La spirale heuristique d'élaboration d'un projet de recherche



La figure 2.9 illustre ce mouvement en spirale : le mouvement part d'en bas, avec la question de départ, et se termine en haut, avec le projet de recherche défini. À chaque étape (ou étage de la spirale), des flèches pointillées représentent les informations entrantes à l'occasion de différentes activités. Une boucle de rétro-information (représentée par la trajectoire de la flèche, systématiquement descendante puis ascendante) assure la mise en relation et en interaction des données et des informations accumulées jusqu'à ce stade. À l'intérieur de la spirale, le mouvement va donc en s'amplifiant, de bas en haut, s'alimentant, au fur et à mesure de sa progression, de nouvelles informations, mais aussi de nouvelles idées produites de l'intérieur par effet heuristique¹².

12. L'apprenti chercheur trouvera dans le texte de Mark W. Lipsey (2007) une illustration complémentaire convaincante du caractère circulaire et réflexif du processus de recherche. Dans cet article, Lipsey fait valoir la nécessité pour le chercheur de se doter d'un modèle explicatif, c'est-à-dire d'un ensemble de concepts interconnectés qui donnent un sens aux phénomènes étudiés. En amont, le modèle sert de base pour les choix méthodologiques et, en aval, il constitue la grille d'interprétation des résultats de la recherche. Ce cadre théorique, spécifique à son objet d'étude, est susceptible de guider le chercheur dans l'élaboration de sa problématique, la formulation de ses hypothèses, l'identification des variables, la détermination de la population soumise à l'étude ainsi que le choix des statistiques et l'analyse des résultats.

CHAPITRE 3

Brève introduction à l'analyse conceptuelle

Il ressort du précédent chapitre que faire de la recherche, c'est mettre en rapport le monde de la réalité concrète avec le monde de la théorie. Nous pouvons aussi dire la chose autrement : faire de la recherche (ou plus largement : réfléchir), c'est mettre en rapport des objets et des concepts. L'apprenti chercheur s'intéresse à des phénomènes dans le monde social et, pour les désigner et *a fortiori* en rendre compte, il doit les traduire dans des concepts. Les concepts sont au cœur de tout travail de recherche. C'est au moyen des concepts que le chercheur formule des problèmes de connaissance, élabore ou critique des théories, imagine des hypothèses, décrit des faits, interprète des données, explique des phénomènes. Le chercheur passe son temps à manier des concepts afin de rendre compte de la réalité de son objet d'étude.

C'est bien ce qui est demandé à l'apprenti : déterminer les concepts qui correspondent le mieux aux réalités qu'il veut étudier, dans toutes leurs dimensions pertinentes. Cela suppose qu'il saura les discerner, les définir précisément et les assembler en fonction de leurs relations particulières afin de constituer un système conceptuel apte à décrire et à expliquer les réalités qu'il étudie.

Soit l'énoncé suivant : « La *programmation des algorithmes* qui détermine les *propositions de contenus d'actualité* sur les *médias sociaux numériques* crée des phénomènes de *bulles de filtre* qui contribuent à la *polarisation des attitudes politiques*. » Cet énoncé aligne une série de concepts, leur assigne une position dans une structure logique, ici causale, qui constitue un modèle explicatif :

Programmation des algorithmes → propositions de contenus d'actualité (médias sociaux) → bulles de filtre → polarisation des attitudes politiques.

Ces concepts comportent eux-mêmes des sous-concepts : (programmation informatique + algorithmes) → (propositions de contenus + actualité + médias sociaux) → (bulles de filtre) → (polarisation + attitudes politiques).

Ce travail de détermination des concepts et de création d'un ensemble conceptuel requiert, de la part du chercheur, des connaissances relatives aux concepts en usage dans son domaine de recherche et pertinents à son objet d'étude. Cela suppose qu'il est suffisamment familier avec le corpus de travaux qui portent sur son domaine de recherche pour être en mesure d'y repérer les concepts les plus aptes à rendre compte de son objet dans toutes ses dimensions pertinentes. Pour l'apprenti, c'est un défi qu'il pourra relever par un programme de lecture adéquat. Nous y reviendrons.

Le travail de conceptualisation requiert aussi des connaissances à propos de la nature et du fonctionnement des concepts. Ce sont ces connaissances qui font l'objet de ce chapitre, dont l'objectif est d'amener l'apprenti à se familiariser avec les *métaconcepts*¹ et avec la terminologie propres à l'analyse conceptuelle. Certes, l'apprenti a appris, depuis longtemps, à manier les mots et les idées, bref à désigner les objets concrets et abstraits du monde qui l'entoure. Ce rapport entre les mots et les choses lui paraît tout à fait naturel. Cependant, la science nourrit, à propos des idées et de leur formulation, des exigences particulières et impératives : cohérence, logique, univocité, précision, communicabilité, dénotativité, portée théorique, réfutabilité, etc. C'est pourquoi il est nécessaire de rappeler quelques connaissances de base et quelques éléments de terminologie associés au travail de conceptualisation d'un projet de recherche. Ce chapitre porte sur l'analyse conceptuelle, ce qui implique des considérations, de caractère technique mais fondamentales, sur la nature, l'identification et la définition des concepts, ainsi que sur les types de concepts et leurs relations. Il met en place une terminologie et un cadre de référence qui seront mis à profit dans les chapitres subséquents².

-
1. Le terme *métaconcept* peut se définir sur le modèle du terme voisin *métalangage*, lequel est un « langage spécialisé que l'on utilise pour décrire une langue naturelle ». Analogiquement, dans ce guide, un métaconcept est un concept d'un niveau d'abstraction supérieur utilisé pour décrire les concepts eux-mêmes : c'est-à-dire leur nature, leurs relations et l'analyse qui peut en être faite.
 2. Ce chapitre est en partie basé sur des documents à caractère technique : Loïc DEPECKER, *Entre signe et concept : éléments de terminologie générale*; et ORGANISATION MONDIALE DE NORMALISATION, *Travail terminologique et science de la terminologie - Vocabulaire*. Certains passages, relativement courts (de quelques mots à une ou deux lignes) en sont tirés. Pour alléger la présentation et faciliter la lecture, ces emprunts ne sont pas signalés individuellement.

QU'EST-CE QU'UN CONCEPT ?

Commençons, en effet, par le commencement : qu'est-ce qu'un concept ? Selon *Le Petit Robert*, un concept est une idée, une « représentation abstraite d'un objet ou d'un ensemble d'objets ayant des caractères communs ». Pour *Le Petit Larousse*, c'est une « idée générale et abstraite que se fait l'esprit humain d'un objet de pensée concret ou abstrait ».

Si le concept est une idée, toutes les idées ne sont pas des concepts. On peut « se faire sa propre idée » de quelque chose, mais cela ne fera pas de cette idée un concept. Le concept est dépourvu d'appréciations personnelles. Le concept est une « représentation mentale abstraite et générale, *objective, stable* » (Centre national de ressources textuelles et lexicales [CNTRL]³).

Le concept est en quelque sorte une catégorie par laquelle on peut désigner tous les objets de même nature, qui ont les mêmes propriétés objectives et reconnues. Dans le concept, les propriétés de l'objet sont *abstraites* sous la forme de *caractères* (ou caractéristiques). *Abstraire* veut dire ici « dégager d'un ensemble complexe les traits communs aux éléments ou aux individualités qui le composent » (CNTRL).

Par exemple, le concept de *siège* correspond à la catégorie des meubles faits pour s'asseoir. Seul le caractère *fait pour s'asseoir* est abstrait (retenu), car il suffit à distinguer les sièges des autres catégories de meubles. Ce ne sont pas toutes les propriétés des objets qui sont ainsi retenues pour constituer le concept ; on ne retient que les propriétés *essentielles* à l'identification de l'objet, c'est-à-dire les propriétés qui distinguent la catégorie (le siège) des autres catégories (les autres meubles). Les propriétés non essentielles à la définition du concept sont dites *secondaires* (par exemple, s'agissant d'un siège : qu'il ait ou non un dossier et des accoudoirs, qu'il puisse recevoir une ou plusieurs personnes, qu'il soit en usage dans la salle à manger, le salon ou le bureau) et elles ne sont pas retenues dans le concept lui-même.

Les concepts servent à cerner de la manière la plus exhaustive et la plus précise possible les objets du réel auxquels le chercheur s'intéresse. Celui-ci doit donc désigner, définir et assembler les concepts de sa recherche de manière claire et univoque afin de les rendre communicables à la communauté des chercheurs. C'est ce à quoi sert l'analyse conceptuelle.

3. Nous avons puisé plusieurs définitions sur le portail du Centre national de ressources terminologiques et lexicales <www.cnrtl.fr>.

QU'EST-CE QUE L'ANALYSE CONCEPTUELLE ?

Un des traits saillants du discours scientifique est son souci d'éviter la polysémie, source d'ambiguïté, et de recourir constamment au langage de la *dénotation*. Pour le chercheur, la condition *sine qua non* de l'efficacité de son discours est d'être parfaitement compris de ses pairs. Pour y parvenir, il doit lui-même s'assurer de bien les comprendre. Ainsi, la communauté des chercheurs qui s'intéressent à un même objet, à un même phénomène, doit impérativement partager une définition commune de cet objet. Chaque chercheur doit définir les concepts qu'il utilise et savoir comment les autres chercheurs ont utilisé ces concepts. Cette injonction n'interdit pas l'exploration et l'innovation (imaginer de nouveaux concepts ou de nouvelles désignations de concepts existants), mais ces dernières ne doivent se faire que si elles paraissent nécessaires et donc justifiables, en connaissance de cause.

Le langage de la dénotation repose sur un emploi réfléchi et systématique des concepts. La vie quotidienne s'accommode assez bien de notions plus ou moins confuses. En recherche, la maîtrise des concepts associés à un objet de recherche constitue le point de départ de toute démarche d'observation ou d'exploration de cet objet.

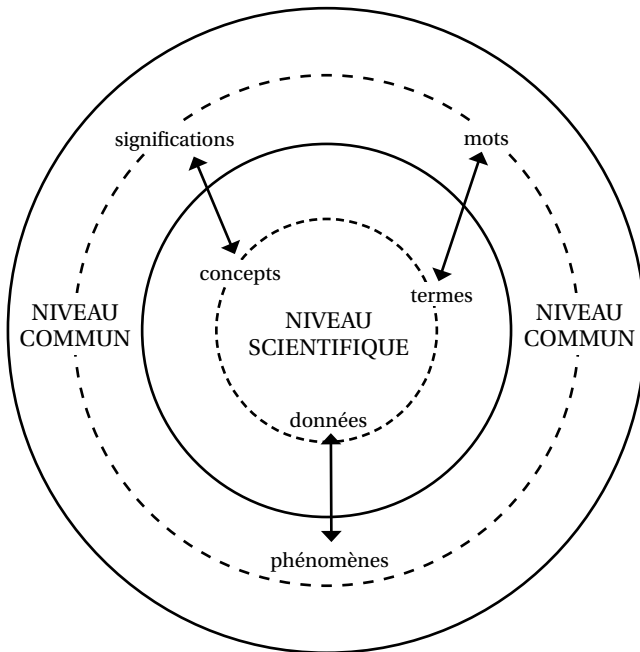
L'*analyse conceptuelle* est un ensemble d'opérations cognitives qui visent : i) à identifier et à délimiter les concepts représentant des objets de recherche, ii) à dégager les traits caractéristiques nécessaires et suffisants de ces concepts, iii) à définir ces derniers en compréhension et, autant que nécessaire, en extension, iv) à positionner les concepts à l'intérieur du champ conceptuel auquel ils appartiennent⁴. Il s'agit, pour ainsi dire, de faire la cartographie d'un ensemble de concepts en les caractérisant les uns par rapport aux autres.

Dans la figure 3.1, deux niveaux de discours sont distingués : le *niveau commun* (de la vie quotidienne) et le *niveau scientifique* (des scientifiques entre eux). Le niveau commun, partagé par l'ensemble des êtres humains, est une sphère remplie de *phénomènes* variés. Ces phénomènes sont rationalisés par les humains qui les vivent ou en ont connaissance sous forme de *significations*, de notions, de sens, lesquels sont désignés par des *mots*. Les acteurs du niveau scientifique, en tant que chercheurs, ont accès aux phénomènes du niveau commun non pas directement, mais au moyen

4. Les concepts de *définition en compréhension*, *définition en extension* et *champ conceptuel* sont définis plus loin dans ce chapitre.

de *données* qui y sont prélevées. De même, les significations ou notions du niveau commun ne sont pas utilisées en tant que telles au niveau scientifique; elles y sont remplacées par des *concepts* spécifiques à la connaissance scientifique. Enfin, au niveau scientifique, la désignation est différente: aux *mots* du niveau commun correspondent des *termes*, qui renvoient directement et exclusivement aux concepts.

FIGURE 3.1 – Démarche de l'analyse conceptuelle



Source : Giovanni Sartori, 2009, «The tower of Babel», p. 67.

Le chercheur travaille donc dans un univers scientifique fait de termes, de concepts et de données, dans lequel il construit un discours à propos d'un univers commun fait de mots, de significations, de notions et de phénomènes. Dans un mouvement inductif, son attention va des mots vers les termes, des significations et des notions vers les concepts, des phénomènes vers les données; dans un mouvement déductif, sa pensée prend le sens inverse. L'important, pour lui, est de ne pas confondre les deux niveaux. Peu importe que sa démarche soit inductive ou déductive

(nous avons dit précédemment qu'elle est à la fois l'une et l'autre), le chercheur doit procéder à la transposition des mots et des significations correspondant aux phénomènes de la sphère commune dans des termes univoques correspondant à des concepts qui se prêtent à la recherche scientifique et dont la pertinence est validée à partir des données disponibles prélevées dans les phénomènes de la sphère commune.

L'apprenti est plus familier avec le discours de niveau commun fait de mots, de significations, de notions et de phénomènes qu'avec le discours de niveau scientifique fait de termes, de concepts et de données. Tout le défi de son apprentissage est là. Quand il réfléchit à son sujet de recherche, qu'il tente de le circonscrire et de le formuler, il est enclin à recourir à des notions (ou prénotions) plus ou moins imprégnées de sens commun plutôt qu'à des concepts. Notion et concept renvoient tous les deux à des idées, à des représentations abstraites de quelque chose (au point où on en fait souvent des synonymes), mais les deux termes, au sens où nous les entendons ici, doivent être distingués. Nous avons dit du concept qu'il est une représentation mentale abstraite, générale, objective, stable et partagée et qu'il est désigné par un terme univoque. En revanche, la notion, qui est aussi une idée générale, est plus ou moins précise et parfois intuitive ; souvent issue de l'expérience personnelle et donc empreinte de subjectivité, elle n'a pas été soumise à un examen rationnel, critique et rigoureux et, par conséquent, demeure difficile, voire impossible à saisir et à définir précisément. Elle est donc souvent désignée par un mot ou un syntagme polysémique. L'analyse conceptuelle vise précisément à transformer les notions ou prénotions en concepts.

Les notions n'en sont pas moins utiles dans la phase de conception du projet de recherche, à la condition de les dépasser pour en faire des concepts. Du point de vue des apprentis, les notions servent d'*ancree sémantique* ; les apprentis en jettent à l'eau, si l'on peut dire, afin d'ancrer leur attention dans un territoire sémantique à l'intérieur duquel ils cherchent les concepts qui vont, finalement, définir leur sujet de recherche. L'ancre sémantique fixe les idées approximativement et provisoirement ; celles-ci peuvent alors donner lieu à une analyse destinée à en dégager des concepts.

ENCADRÉ 3.1 NOTIONS ET CONCEPTS DE SENS COMMUN

Les notions ou prénotions appartiennent en propre au niveau commun (ou au sens commun). Cependant, tous les concepts n'appartiennent pas au niveau scientifique. Les humains ont recours, dans leur vie quotidienne, à des idées suffisamment précises, objectives, stables et partagées pour être considérées comme des concepts plutôt que des notions. Par exemple, la plupart des adultes de la plupart des sociétés contemporaines savent ce qu'est le *pain* et pourraient en donner une définition qui s'apparente à celle du dictionnaire (« aliment fait d'une certaine quantité de farine mêlée d'eau et de levain et cuit au four » [CNTRL]). Ces adultes pourraient aussi expliquer à un enfant qu'il faut mastiquer son pain avant de l'avaler afin de mieux le digérer. *Pain*, *mastication* et *digestion* sont des concepts de sens commun. Cela étant, un concept de sens commun peut exister aussi dans le monde scientifique et y être défini autrement. Le concept de digestion (qui, dans le sens commun est « [le] fait ou [l']action de digérer », soit « assimiler des aliments ingérés » [CNTRL]) prend un sens particulier en physiologie (« ensemble des transformations d'ordre mécanique ou chimique, subies par les aliments dans le tube digestif avant de parvenir à l'état sous lequel ils sont assimilables » [CNTRL]) et en chimie (« forme de macération consistant à laisser une substance solide en contact avec un liquide à une température supérieure à la normale mais inférieure au point d'ébullition »).

L'apprenti doit apprendre à distinguer les notions, les concepts de sens commun et les concepts scientifiques.

Par exemple, une apprentie souhaite effectuer une recherche sur *l'image médiatique des candidates aux élections législatives dans quatre pays européens*. Qu'est-ce au juste que *l'image médiatique* des candidates ? Cette notion, floue à souhait, comporte plusieurs dénnotations et connotations qui, sans doute, ne correspondent pas toutes à ce que l'apprentie a à l'esprit. S'agit-il d'étudier la visibilité médiatique des candidates ? De repérer dans le discours de presse des énoncés évaluatifs positifs ou négatifs les concernant ? De relever dans ce discours la présence ou l'absence de marqueurs de crédibilité, de confiance, de compétence ? S'agit-il de révéler un traitement médiatique différencié selon les sexes ? De mettre en relief des stéréotypes sexistes ? D'inférer, à partir du discours de presse, une impression générale que le public peut avoir des candidates ? Etc.

L'apprentie a bien quelques idées sur ce qui l'intéresse, mais elle ne saurait, à cette étape, les énoncer clairement. Pour le moment, elle recourt

à une notion imprécise pour désigner un champ conceptuel aux contours tout aussi imprécis et qui, par l'analyse conceptuelle, va faire l'objet d'une exploration. L'apprentie va alors voir apparaître d'autres notions apparentées (représentation de la féminité, représentation sociale du genre, sexisme systémique, discrimination sexuelle, inégalité de genre, sexualisation de l'espace public, etc.), dont certaines pourront prétendre au rôle de concept. Parmi ces concepts, certains pourront éventuellement trouver place dans l'énoncé de son sujet de recherche ou de sa problématique.

ENCADRÉ 3.2

ANCRE SÉMANTIQUE ET SENS COMMUN

Il arrive que, dans la conscience des individus, le concept précède le mot ou, à l'inverse, que le mot précède le concept. Par exemple, certains concepts dits « naturels » apparaissent très tôt dans l'esprit d'un enfant, sans qu'il puisse les nommer (aliment, faim, manger, satiété) et sans qu'il ait conscience de la nature conceptuelle de ces pensées. D'autres concepts, dits « lexicaux », se situent aux antipodes. Ce sont des concepts qui se constituent dans l'esprit à partir des termes qui les désignent. Sous cette forme, il s'agit plutôt de notions de sens commun. À entendre parler d'intelligence artificielle, de trous noirs ou du spectre de l'autisme, le commun des mortels arrive spontanément à élaborer des représentations sommaires et approximatives à propos des objets que ces expressions sont censées désigner. Même si la validité de telles représentations est souvent douteuse, la plupart des gens dans la plupart des circonstances peuvent s'en satisfaire. Il en va autrement en recherche. Un grand nombre de concepts que l'apprenti rencontre dans sa démarche de recherche appartiennent à la catégorie des concepts lexicaux : l'apprenti rencontre des termes pour lesquels il se forge des concepts. Ces concepts peuvent éventuellement constituer des ancres sémantiques. Cependant, l'apprenti doit se méfier de ce processus naturel et spontané de bricolage conceptuel. Les concepts lexicaux doivent, autant sinon davantage que les autres, être soumis à la discipline de la définition et de l'analyse conceptuelle.

LES MOTS ET LES CONCEPTS

Si les concepts sont les « matériaux » avec lesquels on fabrique des connaissances, les mots sont les « matériaux » avec lesquels on désigne les concepts et on fabrique le discours à leur sujet. Le processus de conceptualisation amène l'apprenti à travailler à la frontière de trois disciplines

qui ne lui sont pas nécessairement familières : la *sémantique*, entendue comme l'étude de la signification des signes linguistiques (les mots), la *terminologie*, qui étudie le choix et l'usage des *termes* rigoureusement définis faisant partie des vocabulaires spécialisés propres à des domaines de connaissance ou d'activités, et l'*analyse conceptuelle*, qui s'intéresse aux concepts et aux relations entre eux. Ces disciplines sont apparentées, mais distinctes ; chacune comporte des principes propres et une terminologie particulière, auxquels nous allons maintenant nous attarder.

Le monde qui nous entoure est constitué d'entités de nature diverse : objets, faits, idées, phénomènes, toutes choses que nous désignons par des mots (le plus souvent des noms). En terminologie, le terme *objet* sert à désigner ces éléments de la réalité qui peuvent être perçus (*percept*) et conçus (*concept*). Est *objet* tout ce qui se présente à la pensée, qui est occasion ou matière pour l'activité de l'esprit (*Le Petit Robert*). L'objet possède des traits, objectifs et analysables, qui servent à le distinguer des autres objets et à le définir : ce sont ses *propriétés*. Ces propriétés sont dites *intrinsèques* lorsqu'elles appartiennent à la nature propre de l'objet (par exemple, sa composition, sa structure, sa forme, sa fonction). D'autres propriétés, *extrinsèques*, sont accessoires ou accidentelles. Un siège a comme propriété intrinsèque de servir à s'asseoir et comme propriétés extrinsèques, éventuellement, d'avoir un dossier et des accoudoirs⁵.

Les objets sont désignés par des signes linguistiques : les mots. Suivant les enseignements de la linguistique structurale, le signe linguistique (le mot) comporte trois dimensions : le signifiant, le signifié et le référent. Le *signifiant* est la partie matérielle et sensible du signe : on peut le voir (le lire) et l'entendre. Le *signifié* constitue la partie sémantique du signe, ce qu'il désigne. Le signifiant peut changer d'une langue à l'autre, et le signifié demeurer identique. Par exemple, les mots *loup*, *lupo* ou *wolf* renvoient, en gros, au même signifié. Un mot peut avoir plusieurs sens ; on considère alors qu'il a plusieurs signifiés. Par exemple, le mot *présidence* peut désigner la fonction de président, la durée pendant laquelle un président exerce sa fonction ou encore le siège administratif réservé à cette fonction.

Le terme *signifié* s'apparente à *signification* et *sens*. Ces deux derniers termes renvoient à la distinction faite, en linguistique structurale, entre

5. À ces propriétés, propres à l'objet lui-même, s'ajoutent des propriétés que nous-mêmes attribuons aux objets, qui en sont plutôt des *propriétés symboliques*, variables en fonction des individus, des sociétés ou des époques. Par exemple, le loup, symbole de courage et de force chez les peuples autochtones d'Amérique, incarne le méchant prédateur dans les contes pour enfants.

langue et parole : la *langue* en tant que *code* constitué de signes (signifiants/signifiés) doit être distinguée de la *parole* (ou discours), qui résulte de l'*utilisation* que les locuteurs font du code de la langue. La *signification* est le sens d'un mot en tant que signe en *langue* ; le *sens* est l'*actualisation* de la signification d'un mot à l'intérieur d'une situation de *parole*. En français, le mot *bateau* a, pour la plupart des locuteurs, la *signification* d'un moyen de transport sur l'eau, mais si quelqu'un dit qu'il « s'est fait mener en bateau », on comprendra que le mot est employé dans un *sens* différent.

Cet exemple introduit la distinction importante entre sens *dénotatif* et sens *connotatif*. La *dénotation* correspond au sens littéral et stable d'un signe pour l'ensemble des locuteurs. Dans son sens dénotatif, le mot *bateau* désigne un moyen de transport qui va à l'eau (ce sens correspond à sa signification). La *connotation* correspond à un sens relativement instable, situationnel, voire individuel d'un signe. Ainsi en est-il dans l'expression « se faire mener en bateau », qui renvoie à l'idée de mensonge, de tromperie. Ce sens ne sera actualisé que si la situation particulière le soutient.

La *polysémie* est le fait pour un signe linguistique d'avoir plusieurs significations, donc de renvoyer à plusieurs objets ou à plusieurs concepts (comme le mot *présidence*, évoqué précédemment). La *synonymie* est le fait, pour plusieurs formes linguistiques, de désigner un même concept (par exemple, le concept *logiciel pour l'enseignement* peut être désigné par les termes *logiciel d'enseignement*, *logiciel pédagogique*, *logiciel d'apprentissage*, *didacticiel*, etc.).

À la différence des noms, qui possèdent souvent plusieurs significations, les concepts obéissent à un principe de non-identité : un concept ne peut correspondre qu'à un seul objet (ou catégorie d'objets). À un mot peuvent correspondre plusieurs signifiés, mais à un concept ne correspond qu'une seule idée (au concept de *siège* entendu comme *meuble fait pour s'asseoir* ne correspond qu'une seule catégorie d'objets dans la réalité, celle des meubles faits pour s'asseoir). En revanche, un concept peut s'exprimer par différents noms (comme : *dépendance à Internet*, *cyberdépendance*, *cyberaddiction*...). Encore une fois, le concept, c'est l'idée, et non le mot.

Polysémie et synonymie sont des faits de langue auxquels les chercheurs doivent être sensibles. Lors de leurs recherches dans les sources terminologiques, encyclopédiques et bibliographiques, ils doivent souvent utiliser des synonymes pour trouver les informations qu'ils cherchent ; ils constatent aussi, en consultant ces sources, qu'un même *terme* peut avoir des acceptions très différentes. En revanche, dans leur propre discours,

ils doivent éviter les ambiguïtés que peut provoquer l'usage de termes polysémiques ou de synonymes (qui souvent ne le sont pas tout à fait⁶).

Dans la langue courante, le *nom* est la désignation usuelle des *référents*. Cependant, le langage courant étant porteur d'imprécision et d'ambiguïté, la *désignation* (ou la *dénomination*) des objets dans les usages spécialisés de la langue, comme en recherche, se fait plutôt au moyen de *termes*. Le terme (un mot ou groupe de mots) est un signe linguistique spécialisé constitué d'une *désignation* renvoyant à un *concept*; la désignation est de l'ordre de la langue, et le concept est de l'ordre de la pensée. Comme tout signe linguistique, le terme se compose d'un signifiant et d'un signifié.

Le choix et l'étude des termes en usage dans un domaine spécialisé (scientifique, technique, professionnel, etc.) sont l'objet de la *terminologie*. Cette discipline s'intéresse au premier chef au référent dans le but de relier le signe à l'objet qu'il désigne. Elle est tournée vers les objets du monde, à la différence de la sémantique, qui est tournée vers les signes linguistiques.

Un terme ayant une acception particulière dans un domaine donné, il s'ensuit qu'il doit être défini en fonction du domaine dans lequel il s'inscrit. Le domaine est le champ conceptuel spécifique d'une branche spécialisée de la connaissance ou d'un secteur d'activité⁷. Par exemple: *information* n'a pas le même sens dans le domaine du *journalisme*, dans le domaine de l'*informatique* et dans le domaine des *sciences cognitives*.

La terminologie procède à un travail critique afin que, dans un domaine spécialisé, la désignation des objets et des concepts soit univoque et exempte d'ambiguïté, ce qui, comme on le sait, correspond à une exigence du discours scientifique. C'est pourquoi, dans le vocabulaire des domaines spécialisés, les termes ont tendance à être monosémiques (n'avoir qu'un signifié) ou monoréférentiels (ne renvoyer qu'à un seul référent); et, d'un point de vue logique, ils sont monoconceptuels

6. Dans l'usage courant de la langue, les synonymes entretiennent une relation de similitude plutôt que d'identité. Par exemple, les mots *mensonge*, *menterie*, *tromperie*, *fausseté*, *bobard*, *frime* désignent *grosso modo* la même chose; pourtant ils comportent, suivant le contexte d'usage, des nuances (de signifié, de connotation, de registre de langue...) qui peuvent être une source de confusion. Dans le langage scientifique, il est contre-indiqué de recourir à plusieurs signifiants dont la signification est instable pour désigner un même concept qui se veut stable et univoque. Les chercheurs évitent donc les synonymes, à moins qu'une relation d'identité ait été clairement convenue avec le lecteur (comme celle que nous avons établie entre *notion* et *prénotion*).

7. Un champ conceptuel est un ensemble de concepts correspondant à un champ d'expérience ou d'activité. On parle de *champ sémantique* lorsque ce sont les signifiés et non les concepts en tant que tels qui composent le champ.

(renvoient à un seul concept)⁸. C'est ce qui explique également que, dans les domaines spécialisés, on évite les ambiguïtés en utilisant un vocabulaire qui exclut certains mots d'usage courant au profit de termes spécialisés et techniques⁹.

L'exercice de définition des concepts auquel se prête le chercheur relève de la *terminologie* en tant que discipline. Le chercheur procède à une analyse critique de l'usage des mots de la langue courante pour aboutir à des *termes*, monosémiques ou monoréférentiels et monoconceptuels, congruents avec l'usage qui en est fait dans son domaine de recherche. Il résiste à la tentation d'utiliser un mot dans un sens différent ou plus étendu que son acception usuelle dans son domaine, à moins qu'il ait de bonnes raisons pour le justifier. Un travers important des sciences sociales est leur tendance à la logomachie. Certains chercheurs semblent croire que c'est par le vocabulaire qu'ils peuvent innover. Pourtant, nommer différemment les objets ne les fait pas exister autrement. Dans l'initiation à son métier de chercheur, l'apprenti devrait s'astreindre à découvrir et à utiliser l'ensemble des outils conceptuels et terminologiques de sa discipline avant de se lancer dans l'innovation. Il devrait avoir pour règle de ne pas innover en inventant des termes pour désigner des concepts pour lesquels des termes existent déjà, à moins que cela ne soit rigoureusement nécessaire. Si, éventuellement, il juge bon de créer un nouveau concept, il devra démontrer la nécessité de le faire.

LA DÉFINITION DES CONCEPTS

L'apprenti devra, comme tout chercheur, définir ses concepts avec soin ; plus loin, des exercices seront consacrés à cette tâche. Cependant, il faut d'ores et déjà s'attarder à cette opération de définition, du moins

-
8. Ce n'est évidemment pas toujours le cas en sciences humaines et sociales, étant donné la porosité de la frontière entre discours de niveau commun et de niveau scientifique. Ainsi, il arrive qu'un même terme ait des acceptions différentes reconnues dans un même domaine. Par exemple, dans le domaine de la sociologie de l'information, le terme *journalisme* (par mimétisme avec le niveau commun) peut désigner aussi bien la profession de ceux ou de celles qui exercent le métier de journaliste que désigner la manière propre aux journalistes de présenter les faits et les événements (CNTRL). Le contexte d'usage permet de distinguer les deux.
 9. Cette exigence n'est pas une invitation à tenir un discours hermétique ou abscons. Au contraire, l'objectif est de produire un discours clair, précis, univoque, parfaitement communicable à un public constitué de chercheurs intéressés par l'objet d'étude. Pour y arriver, l'apprenti chercheur doit se familiariser avec le vocabulaire en usage dans son domaine d'étude et s'y conformer autant que possible.

dans ses principes, car elle est une composante essentielle de l'analyse conceptuelle.

Dans le contexte de l'analyse conceptuelle, la *définition* (entendue dans son acception *terminologique*, c'est-à-dire relative aux concepts et non aux mots) est l'« opération mentale qui consiste à déterminer les limites et le contenu d'un concept [et, par métonymie, la] proposition qui met en équivalence un être à définir, avec un ensemble d'attributs qui déterminent ses caractères essentiels » (CNRTL). Ainsi, d'un point de vue terminologique, la *définition* est la représentation d'un concept par un *énoncé descriptif* permettant de le différencier des concepts associés.

La *définition terminologique* peut être en *compréhension* (on dit aussi *en intension* ou *par intension*) et en *extension*. La *définition en compréhension* décrit un concept par le genre et l'espèce. Elle indique le concept superordonné (le genre) ainsi que les *caractères* qui distinguent le concept défini (l'espèce) du concept superordonné et des autres concepts appartenant au même champ conceptuel (les autres espèces)¹⁰.

Par exemple : *l'Homme est un animal raisonnable*. *Animal* est le concept superordonné (le genre) et *raisonnable* est le caractère exclusif à l'espèce humaine et qui, donc, distingue le terme défini, *Homme* (l'espèce), des autres espèces du règne animal.

La *définition en extension* (ou *par extension*) est la description d'un concept par l'énumération de tous les concepts subordonnés correspondant à un critère de subdivision.

Par exemple : au concept (et au terme) de *gaz rare* correspondent les concepts (et les termes) d'hélium, de néon, d'argon, de krypton, de xénon et de radon. Le concept de *siège* subsume les concepts de banc, de banquette, de tabouret, de chaise, de fauteuil, de divan, de berceuse, etc.

Dans le domaine de la recherche, il n'est pas toujours nécessaire, ni même possible, de déployer l'intégralité de l'extension du concept. En revanche, il est souvent utile d'explorer les objets ou les phénomènes visés par la recherche afin d'y repérer des cas satisfaisant les critères retenus dans la compréhension du concept. Ce peut être des catégories d'objets ou des objets particuliers. L'examen de ces cas doit mener à la conclusion qu'ils possèdent bien tous les caractères nécessaires du concept. Cet

10. Sur ce point, la définition terminologique (des concepts) ne diffère pas de la définition sémantique (des mots); les deux procèdent par le genre et la différence spécifique.

examen pourra amener le chercheur à modifier la définition de son concept (en ajoutant ou en omettant certains caractères) ou le concept lui-même, s'il n'y a pas de parfaite correspondance entre l'objet théorique de sa recherche tel qu'il le définit et les cas repérés sur la base de sa définition.

Par exemple : un chercheur travaillant sur l'*humour* (entendu comme i) une forme d'esprit qui dégage de la réalité des aspects drôles, insolites ou plaisants, ii) dans le but de faire rire ou de divertir) serait en peine de dresser un inventaire de toutes les formes possibles d'*humour*. En revanche, en examinant un certain nombre de cas de procédés qui se réclament de l'*humour*, il pourrait constater que certains cas entrent dans l'extension du concept (boutade, drôlerie, jeu de mots, plaisanterie, cocasserie, facétie, etc.) alors que d'autres (raillerie, moquerie, sarcasme, dérision, quolibet, ridiculisation, gouaillerie) pourraient ne pas y entrer si l'on considère la fonction ou l'intention à l'origine du procédé. Soit le chercheur ne retient que les formes d'*humour* dont la fonction ou l'intention est de faire rire, si tel est l'objet de sa recherche, soit il élargit la définition du concept en omettant le critère de fonction/finalité.

Une définition est composée de deux parties : une *désignation*, soit un terme à définir (le *défini*), et des *définisseurs*, qui correspondent aux caractères du concept traité. Le *définisseur initial* permet de situer le terme défini par rapport aux autres dans un système terminologique donné. Il représente généralement le niveau conceptuel immédiatement supérieur (genre prochain) au concept du terme défini. Par exemple : *chaise* = « *siège* constitué d'un dossier et de pieds, sans accoudoirs ». Le terme immédiatement superordonné à *chaise* est *siège*. *Meuble* doit être écarté : le concept est superordonné, mais n'est pas le genre prochain¹¹. Les définisseurs doivent comprendre les *caractères essentiels* (ou principaux) du concept ; ils peuvent aussi comprendre des *caractères non essentiels* (secondaires ou accidentels).

11. Dans la logique aristotélicienne, on distingue le *genre prochain* (qui n'a en dessous de lui que des espèces), le *genre éloigné* (qui englobe d'autres genres) et le *genre suprême* (qui n'est englobé dans aucun genre). Par exemple : un *fauteuil* est un *siège* (genre prochain), qui est lui-même un *meuble* (genre éloigné), lequel est une *chose* (genre suprême). Le genre prochain doit être choisi de façon à assurer l'économie et l'efficacité de la définition. Par souci d'économie, on ne définit pas *fauteuil* par le genre suprême (*chose*). En revanche, dans un contexte qui s'y prête (par exemple l'analyse du contenu d'un plan cinématographique), il peut être plus efficace d'inclure *fauteuil* sous le genre éloigné *meuble*, l'information perdue (le genre de meuble) n'ayant pas de pertinence dans ce contexte.

Par exemple : *la désinformation* (désignation) est un ensemble de pratiques et de techniques de communication (définisseur initial), fréquentes sur les réseaux sociaux (caractères non essentiels), visant à influencer l'opinion publique (caractère essentiel 1) en ayant recours intentionnellement à des informations fausses ou biaisées (caractère essentiel 2) dans le but de tromper (caractère essentiel 3). Elle peut prendre différentes formes : faux documents, rumeurs, fausses nouvelles, etc.¹².

Du point de vue de son exhaustivité, une définition peut être qualifiée d'*hypospécifique*, de *spécifique* et d'*hyperspécifique*. La définition est *hypospécifique* (ou *insuffisante*) lorsque la compréhension du concept ne comporte pas tous les caractères essentiels de ce concept.

Par exemple : *la désinformation est l'ensemble de pratiques et de techniques de communication visant à influencer l'opinion publique* est une définition insuffisante (hypospécifique) parce qu'il y manque des caractères essentiels, à savoir i) *le recours volontaire à des informations fausses ou biaisées*, ii) *dans le but de tromper*. Du fait de l'absence de ces caractères, on ne peut pas tracer les limites du concept par rapport à d'autres concepts renvoyant au même concept générique : communication persuasive, mésinformation, publicité, propagande, etc.

La définition *spécifique* (ou *suffisante*) comporte tous les caractères essentiels du concept et seulement ces caractères essentiels. Enfin, la définition *hyperspécifique* (ou encyclopédique) énumère un nombre élevé de traits, allant au-delà de la description nécessaire, y ajoutant des éléments non discriminatoires et superflus du point de vue définitionnel. Les chercheurs ont souvent recours à des définitions hyperspécifiques de manière à mettre en relief des caractères qui, sans être essentiels, s'avèrent pertinents du point de vue de leur recherche.

Par exemple : *la désinformation est un phénomène ancien qui a pris des formes nouvelles avec les technologies numériques ; elle peut être le fait d'individus, de groupes ou d'États ; elle peut prendre différentes formes : propagande, usage de faux documents, rumeurs, fausses nouvelles, etc.*

Éventuellement, le terme définisseur et les caractères, essentiels ou secondaires, qui entrent dans la définition renvoient aussi à des concepts (de second niveau), qui, si c'est nécessaire pour la compréhension des concepts de premier niveau, sont à leur tour définis de la même manière.

12. L'énumération plus ou moins exhaustive de ces différentes formes pourrait constituer une définition en extension de la désinformation.

ENCADRÉ 3.3

LES DIMENSIONS PRAGMATIQUE ET SÉMANTIQUE DES CONCEPTS

La dimension pragmatique des concepts correspond à l'usage qu'on en fait quotidiennement dans la vie courante. Cet usage consiste en gros à classer les objets qui nous apparaissent dans notre environnement de manière à pouvoir ajuster notre action à cet objet, si nécessaire. La détection des éléments importants de notre environnement se fait de manière rapide et presque réflexe. C'est la pente naturelle de notre esprit, et elle est essentielle.

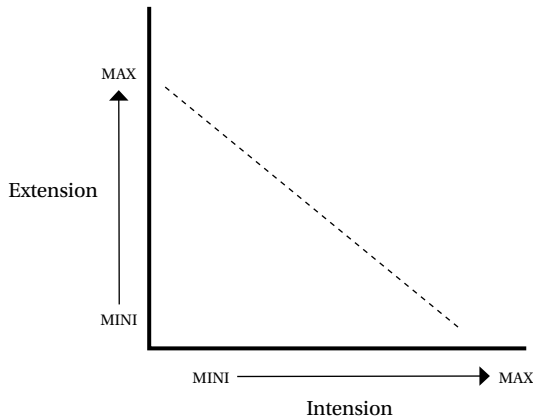
La dimension sémantique des concepts renvoie plutôt aux idées de compréhension et d'extension : quels sont les caractères du concept et, en vertu de ces caractères, quelles sont les catégories d'objets qui entrent dans son extension ? Cette dimension, absente quand il s'agit de classer spontanément un stimulus perçu dans notre environnement, devient essentielle lorsqu'il s'agit de saisir des relations entre des objets représentés par des concepts. Elle intervient réflexivement pour analyser une situation ou un phénomène. Alors que la fonction pragmatique des concepts s'exerce spontanément, comme un automatisme, la fonction sémantique demande de l'attention et de l'effort. Les tâches auxquelles l'apprenti chercheur doit s'adonner concernent principalement cette seconde dimension sémantique. Ce qui est demandé à l'apprenti, c'est de se retenir de faire ce que nous faisons spontanément, c'est-à-dire de classer en typifiant, et plutôt de consentir à l'effort d'une analyse critique des concepts.

LA RÈGLE MINIMAX

Nous avons dit qu'un concept peut se définir de deux façons : en *compréhension*, qui est la définition décrivant les caractères essentiels de l'objet du concept, et en *extension*, qui dresse la liste de tous les *objets* ou concepts qui correspondent à cette définition. Les deux dimensions du concept, compréhension et extension, sont en relation inverse : plus la compréhension est développée (plus grand est le nombre de caractères entrant dans la définition du concept), moins l'extension est grande (moins grand est le nombre de catégories d'objets auxquelles le concept s'applique). Par exemple : la compréhension du concept *siège* comprend deux caractères (*meuble/qui sert à s'asseoir*). En extension, le concept s'applique à toutes les catégories de sièges. Si nous ajoutons un élément à la compréhension, par exemple le fait de comporter un *dossier*, le tabouret se trouve éliminé de l'extension ; si nous ajoutons aussi des *accoudoirs*, c'est

la chaise qui disparaît de l'extension, etc. Des auteurs désignent cette propriété des concepts par le terme *échelle d'abstraction*. Moins il comporte de caractères, plus un concept est abstrait, et plus le nombre de catégories d'objets auxquelles il correspond est grand. *Objet d'usage domestique* est plus abstrait et s'applique à davantage de catégories d'objets que *meuble*; idem pour *meuble* par rapport à *chaise*.

FIGURE 3.2 – Règle minimax



Nous désignerons aussi ici ce rapport par le terme de *règle minimax*¹³ : moins le concept comporte de caractères en compréhension, plus il désigne d'objets en extension. L'apprenti aura plusieurs occasions de constater que ce type de rapport ne s'applique pas uniquement aux concepts. La règle concerne aussi la définition du sujet de recherche lui-même : les limites du sujet d'étude et l'étendue des phénomènes touchés sont en relation inverse¹⁴. La règle s'applique aussi à la recherche documentaire : plus la précision de la requête adressée à une base de données

13. À ne pas confondre avec l'algorithme du même nom, applicable à la théorie des jeux.

14. S'agissant d'extension conceptuelle, il importe de distinguer entre l'extension du *concept* proprement dite et l'extension du *projet* de recherche. La première s'applique aux catégories abstraites des cas représentés par le concept. Cette extension demeure virtuelle et son étendue n'influe pas sur l'ampleur de la recherche à mener. L'extension du *projet* de recherche, au contraire, consiste i) dans la population particulière visée par la recherche ainsi que dans l'échantillon qui en sera tiré, ii) dans les limites où les dimensions conceptuelles pertinentes à la recherche s'y manifestent. Par exemple, on pourrait étudier les *stéréotypes sexistes* dans la publicité en limitant l'analyse à quelques cas (échantillon) puisés uniquement parmi les publicités télévisées d'automobiles (population).

bibliographiques augmente, plus le taux de rappel des documents diminue et inversement¹⁵. Ces trois applications de la règle minimax sont d'ailleurs reliées.

Par ailleurs, sur le plan de l'analyse des données, le déploiement maximal des concepts (c'est-à-dire la définition la plus précise) implique l'analyse la plus fine des données. En effet, si l'on déploie un concept générique afin de dégager des catégories spécifiques, ces dernières peuvent être transposées en catégories d'analyse des données. Si la collecte et l'analyse des données sont réalisées à ce niveau conceptuel spécifique, il demeure toujours possible, *a posteriori*, de réunir (de subsumer) sous un concept générique les données relatives aux concepts spécifiques. En revanche, si les données sont recueillies et analysées au niveau du concept générique, il est impossible de décomposer, *a posteriori*, les données au niveau des concepts spécifiques :

Par exemple : un chercheur, qui étudie la couverture d'une campagne électorale dans le cadre des émissions d'information sociopolitique diffusées par un réseau de télévision, constate qu'au fil de la campagne, la couverture a été de plus en plus favorable à un parti en particulier. Cette tendance s'est-elle manifestée également dans toutes les catégories d'émissions d'information sociopolitique (les catégories : journal télévisé, émission de débat, talk-show d'affaires publiques) ou dans une d'entre elles en particulier ? S'est-elle manifestée d'abord dans une catégorie d'émissions pour se répandre ensuite aux autres catégories ? Si oui, cette évolution peut-elle s'expliquer par les caractéristiques propres à chaque genre spécifique ? Il est impossible de répondre à ces questions si les données ont été recueillies et traitées au niveau du concept générique d'émissions d'information sociopolitique, sans distinction de catégories spécifiques. En revanche, si les données ont été recueillies et traitées au niveau des concepts spécifiques (c'est-à-dire en distinguant les catégories d'émissions), le chercheur a le loisir de les traiter et de les analyser à l'un ou l'autre niveau, selon les besoins de sa recherche.

L'apprenti chercheur a tendance à limiter le champ conceptuel de sa recherche à ce qui l'intéresse strictement au moment de la conceptualisation de son projet et de l'élaboration de son cadre méthodologique. Il juge inutile de collecter et d'analyser les données de manière plus détaillée

15. En recherche documentaire, la précision de la requête adressée à un moteur de recherche fait augmenter le taux de pertinence des résultats (le rapport entre le nombre de références pertinentes et le nombre total de références proposées par le moteur de recherche), mais fait diminuer aussi le taux de rappel (le rapport entre le nombre de références pertinentes dans les résultats et le nombre de références pertinentes que contient la base de données). En d'autres termes, plus la requête est précise, plus les résultats obtenus sont pertinents, mais plus ils sont susceptibles de laisser de côté d'autres documents pertinents. Nous y reviendrons dans le chapitre 8.

que ce qui est requis pour sa recherche, croyant, souvent à tort, qu'il s'épargne ainsi du travail. Ce faisant, l'apprenti se prive d'informations plus fines sur les phénomènes à l'étude, et en prive aussi les utilisateurs de sa recherche, ses collègues chercheurs. Il devrait plutôt viser une utilisation polyvalente des résultats de sa recherche, dans la mesure où cette visée n'implique pas une surcharge notable de travail. En effet, il n'est généralement guère plus onéreux (en temps) pour l'apprenti d'utiliser une catégorisation plus fine, donc plus discriminante, qui apporte un supplément significatif d'information, lequel pourra s'avérer éventuellement d'une grande utilité.

LES RELATIONS ENTRE LES CONCEPTS

Un concept forme, avec d'autres concepts, auxquels il peut être associé ou opposé, des *systèmes de concepts*. Le chercheur ne travaille donc pas avec des concepts isolés les uns des autres. Or, du point de vue de l'analyse conceptuelle et de la définition des concepts, il est utile de distinguer les types de relations entre concepts et d'en apprécier les implications.

Les systèmes de concepts (ou les relations entre concepts) peuvent être d'ordre hiérarchique ou non hiérarchique. Dans les systèmes d'*ordre hiérarchique*, certains concepts dits *superordonnés* (de niveau hiérarchique supérieur) subsument d'autres concepts dits *subordonnés* (de niveau hiérarchique inférieur). Comme nous l'avons souligné dans la discussion sur la définition par le genre et l'espèce, certains concepts ont un statut générique par rapport à d'autres concepts qui, dans cette relation, ont un statut spécifique, comme le concept de *siège*, par rapport aux concepts de *chaise*, *tabouret* et *fauteuil*.

La place d'un concept dans un système hiérarchisé se nomme *niveau*. Ces caractères (*superordonné* et *subordonné*) renvoient au *niveau* des concepts dans leur système de concepts et non au *contenu spécifique* du concept. Le siège n'est pas en soi un concept superordonné; il l'est dans son rapport aux concepts de *chaise*, *tabouret* et *fauteuil*. Et il est subordonné en rapport avec le concept de *meuble*.

Par ailleurs, les concepts peuvent être plus ou moins immédiatement superordonnés ou subordonnés à d'autres. Par exemple, dans le système à quatre niveaux suivants: [n1 *médias de masse*; n2 *médias imprimés*; n3 *presse*; n4 *magazine*] (système établi sous la dimension *support* ou *mode de transmission technique*), les deux concepts *magazine* et *médias de masse* n'occupent pas des niveaux (n1 et n4) contigus. Dans le cadre d'une recherche, une partie seulement de l'échelle (un segment du système

conceptuel) est considérée, et c'est à l'intérieur de ce segment que les statuts (superordonné ou subordonné) des concepts sont attribués¹⁶.

Les systèmes d'ordre hiérarchique, caractérisés par la relation entre concepts superordonnés et subordonnés, ne se limitent pas aux cas impliquant un rapport générique-spécifique. Ainsi, il y a *relation de coordination* quand des concepts entretiennent entre eux une relation du fait qu'ils dépendent tous d'un même concept immédiatement supérieur. Par exemple, au concept de *salle de rédaction d'un journal* sont associés plusieurs concepts subordonnés : *rédaction en chef*, *direction de l'information*, *secrétariat de rédaction*, etc. Ce type de relation comporte des *concepts coordonnés*; ils dépendent tous d'un même concept immédiatement supérieur.

Dans les systèmes de concepts d'*ordre non hiérarchique*, les relations peuvent être *partitives*, quand un objet représente la partie d'un tout : comme dans composant-composé, contenu-contenant, membre-collection, etc. Par exemple : *siège*, *dossier* et *bras* sont des concepts *partitifs* par rapport au concept de *fauteuil (concept intégrant)*. Les concepts d'*ailles*, *fuselage* et *moteur* sont des concepts partitifs par rapport au concept d'*avion*. La différence entre relations coordonnées et relations partitives, c'est que les concepts partitifs ne dépendent pas du concept intégrant. Les concepts de *guidon* et de *pédalier* désignent des objets qui peuvent exister sans l'objet désigné par le concept de *bicyclette* (on en trouve sur d'autres types de véhicules à deux ou trois roues). En revanche, les concepts de *rédaction en chef*, *direction de l'information* et *secrétariat de rédaction* sont dépendants dans leur existence du concept de *salle de rédaction*.

Les relations sont *associatives* quand elles s'établissent du fait de l'expérience ou en vertu d'un principe de cause à effet. Par exemple : *ondes radioélectriques* et *radiodiffusion* sont des *concepts associés*, comme *Internet* et *réseaux sociaux*. Parmi les *relations associatives* les plus courantes figurent les *relations séquentielles*, référant à des objets présentant une contiguïté logique, spatiale ou temporelle. Ces relations comprennent un grand nombre de types de relations : cause-effet, agent-action-résultat, producteur-produit, outil-outil, procédé-processus, etc. Enfin, les concepts peuvent aussi avoir entre eux des *relations d'opposition*. Par exemple : *télévision commerciale/télévision non commerciale*; *masculinité/féminité*.

16. À ces distinctions logiques concernant les concepts proprement dits, correspondent les distinctions faites *en langue*, entre *hyponymie* et *hyperonymie* : un terme *hyperonyme* est la désignation d'un concept *superordonné*, tandis qu'un terme *hyponyme* est la désignation d'un concept *subordonné*. Le mot *chaise* est un hyponyme du mot *siège*, qui est un hyperonyme de *chaise*.

En somme, quatre principes interviennent, de manière plus ou moins extensive, dans les relations entre les concepts.

- La *non-identité*: un concept ne peut être identique à un autre; ce principe est d'application générale, puisqu'il correspond à un caractère essentiel des concepts.
- L'*héritage des propriétés*: un concept peut hériter des caractères d'un autre concept; ce principe s'applique de manière générale aux relations entre concepts génériques et spécifiques. Par exemple, le concept de *chaise* hérite des caractères du concept *siège*; *classe ouvrière* hérite des caractères du concept de *classe sociale*.
- L'*inférence*: un concept peut en impliquer un autre; ce principe s'applique de manière générale dans les relations de coordination et les relations partitives. Le concept de bicyclette implique ceux de guidon et de roue; le concept de *campagne électorale* implique ceux de *candidat*, *électeur*, *parti politique*, *programme électoral*, *communication politique*, etc.
- La *subsumption*: un concept peut en englober d'autres; c'est le cas dans les relations entre génériques et spécifiques. Si l'on poursuit l'exemple précédent de la *campagne électorale*, le concept *vote* subsume plusieurs catégories de vote: *vote anticipé*, *vote blanc*, *vote électronique*, etc. Chacun de ces concepts subordonnés renvoie à une dimension différente du concept de *vote*, chacune susceptible de donner lieu à des projets de recherche différents. Nous y reviendrons.

TYPES DE CONCEPTS

Les différents types de relations font apparaître différents types de concepts: *superordonnés*, *subordonnés*, *coordonnés*, *associés*, *intégrants*, *partitifs*... D'autres typologies de concepts sont concevables, chacune explorant un aspect spécifique des concepts. Du point de vue de la fonction des concepts dans une démarche scientifique, certaines typologies méritent une attention particulière. C'est le cas de la distinction faite entre *concepts descriptifs*, *concepts explicatifs* et *concepts interprétatifs*. Les *concepts descriptifs* contiennent des caractéristiques perceptibles (directement ou indirectement) des objets, tandis que les *concepts interprétatifs* servent à dégager un sens, d'un point de vue théorique, à partir des données recueillies au moyen des concepts descriptifs. Quant aux *concepts explicatifs*, ils relient les objets observés au moyen des concepts descriptifs à l'interprétation qui en est faite dans les concepts interprétatifs. Ils

correspondent approximativement à ce qu'il est convenu d'appeler une *variable intermédiaire*¹⁷. Voyons un exemple¹⁸ :

Beaucoup de projets de rénovation urbaine sont réalisés dans d'anciens quartiers ouvriers de grandes villes industrielles, dans lesquels un habitat désuet côtoie des usines désaffectées. L'amélioration du parc résidentiel va souvent de pair avec des changements dans la population qui occupe cet espace urbain en transformation. Certains dénoncent un phénomène d'*embourgeoisement*, qui a souvent pour conséquence un déclassement des anciens habitants de ces quartiers. Pour *décrire* cette nouvelle *distribution spatiale* de la population, des concepts descriptifs sont mobilisés, comme ceux de *concentration* ou de *dispersion*, d'*homogénéité* ou d'*hétérogénéité*. Les critiques de la « gentrification » dénoncent les *conséquences* de ces changements en faisant appel aux concepts interprétatifs de *marginalisation* ou de *ségrégation sociales*. Les chercheurs en sociologie urbaine, quant à eux, hésitent à passer du concept descriptif d'*hétérogénéité populationnelle* au concept interprétatif de *marginalisation sociale*. En effet, ce dernier phénomène ne leur semble pas découler nécessairement ni même d'emblée de la seule diversification de la population. Il leur apparaît nécessaire de faire intervenir des phénomènes intermédiaires pour expliquer comment une *hétérogénéité populationnelle* peut entraîner une *marginalisation sociale*. Quel concept pourrait rendre compte de ces phénomènes ? Les chercheurs constatent que les nouveaux arrivants sont majoritairement de jeunes professionnels fortement scolarisés. Or, au fur et à mesure que la proportion de ces derniers augmente dans la population du quartier, leur mode de vie et leurs valeurs culturelles deviennent plus perceptibles, plus saillants. Ils se sentent dès lors plus à l'aise d'étaler ce mode de vie et ces valeurs. En revanche, les anciens résidents ont l'impression que leur quartier leur appartient de moins en moins et ils ont tendance à se replier sur eux-mêmes, à ne fréquenter que les lieux de sociabilité dans lesquels ils se retrouvent en majorité et qui se font plus rares. En somme, les changements démographiques induisent des seuils au-delà desquels l'espace socioculturel lui-même agit sur la perception, par les uns et les autres, de leur place dans l'espace social. Pour désigner cet effet spécifique du rapport entre hétérogénéité et homogénéité populationnelles sur l'autoperception des anciens habitants et des nouveaux arrivants, les chercheurs ont recours au concept explicatif d'*effet de milieu*. Ces effets de milieu, qui sont en fait des effets émergents¹⁹, résultent de l'apparition de certains seuils quantitatifs, lesquels amènent des mutations

17. Voir le chapitre 5.

18. Exemple inspiré par Jean RÉMY, « Espace et théorie sociologique... ».

19. Un effet émergent est un phénomène social, non voulu par les individus, qui résulte de l'agrégation d'un grand nombre de choix individuels (Raymond BOUDON, *La logique du social*).

qualitatives. Le concept permet de relier des phénomènes globaux, objectifs, comme la ségrégation sociale induite par des changements démographiques, à des phénomènes subjectifs, comme la perception d'être chez soi dans cet espace social particulier.

La distinction entre *concepts descriptifs*, *concepts interprétatifs* et *concepts explicatifs* en appelle une autre, fondamentale pour les chercheurs. En effet, certains concepts sont directement observables (comme *hétérogénéité populationnelle*) alors que d'autres, plus abstraits, ont une charge théorique plus importante et ne peuvent donner lieu, en tant que tels, à des observations (comme *effet de milieu*). D'autres concepts se situent quelque part entre les deux (comme *ségrégation sociale*, qu'on ne peut pas observer directement, mais qu'on pourrait mesurer, par exemple, par un questionnaire ou des entrevues).

On l'a dit, les concepts sont des *abstractions*, par définition²⁰. Il en va autrement des *objets*, qui peuvent être concrets et directement observables (l'objet *chaise*) ou abstraits et non directement (l'objet *conflit*) ou pas du tout (l'objet *dissonance cognitive* ou *paradigme scientifique*) observables.

Il n'y a pas de dichotomie nette entre des concepts qui renvoient à des objets concrets observables et d'autres concepts qui renvoient à des objets formels non observables ; c'est plutôt affaire de degré. On peut, en effet, disposer les concepts sur un axe d'observabilité, sur lequel les concepts sont ordonnés, du plus concret au plus abstrait, du manifestement observationnel au plus hautement théorique²¹, en fonction des objets, des contextes et des conditions de recherche. Ainsi, nous pouvons, pour les fins de la discussion, facilement distinguer sept positions sur cet axe (liste non exclusive et non exhaustive de positions) occupées par des :

- (1) termes renvoyant à des objets observables en tant que tels et ne présentant pas d'ambiguïté quant à la nature et aux propriétés de ces objets (concept *descriptif*, comme *chaise*) ;
- (2) termes dénotant des dimensions abstraites d'objets observables ne présentant pas d'ambiguïté quant à la nature et aux propriétés

20. Est concret ce qui appartient à la réalité et qui est perceptible par les sens. Est abstrait ce qui est privé de réalité concrète ou matérielle et qui, par conséquent, n'est pas perceptible par les sens.

21. Précisons qu'*abstrait* et *théorique* ne sont pas des synonymes. Une théorie est un ensemble de concepts structurés en propositions censées rendre compte d'une réalité. Les théories étant constituées de concepts et de propositions, elles sont forcément abstraites. En revanche, toute idée (toute abstraction) n'est pas nécessairement un concept et tout concept énoncé dans un projet de recherche n'entre pas nécessairement dans la construction théorique de l'objet de la recherche.

de ces objets (par exemple, on peut constater la présence, dans un message publicitaire, d'images concrètes qui dénotent un concept abstrait (comme *stéréotype sexiste*) (on parle alors de concept *observationnel*);

- (3) termes abstraits sans implications théoriques particulières, mais qui demandent à être désambiguïsés; *décision, conflit, groupe* (les termes de ce genre abondent dans un projet de recherche; le chercheur doit les définir, mais ils n'exigent pas une analyse conceptuelle comme celle que requièrent les concepts théoriques);
- (4) termes théoriques simples/analytiques dépendant d'une théorie. Les termes de ce genre possèdent *a priori* une dénotation minimale, mais leur signification véritable est en fonction de la théorie (par exemple, la signification du terme *décodage* n'est pas la même dans la théorie de l'information de Claude Shannon, dans le schéma de la communication de Roman Jakobson ou dans la distinction entre code restreint et code élaboré de Basil Bernstein);
- (5) termes théoriques complexes/synthétiques qui désignent et expliquent un ensemble de phénomènes, comme *institution totalitaire* (Erving Goffman), *agenda-setting*, *phénomène bureaucratique* (Michel Crozier), *patriarcat*;
- (6) termes désignant un modèle théorique constitué d'un ensemble plus ou moins étendu d'hypothèses sur un objet ou un système (par exemple: *mécanique quantique, théorie des actes de langage, théorie du comportement planifié, ethnométhodologie, théorie mathématique des jeux*); il s'agit dans ce cas d'un système conceptuel plutôt que d'un concept simple, voire complexe;
- (7) termes renvoyant à des modèles imaginaires: comme dans un modèle théorique, un objet ou un système est décrit par un certain nombre d'hypothèses; toutefois, l'auteur du modèle ne garantit pas la véracité de ces hypothèses, ni même leur plausibilité. Le but d'un tel modèle est de montrer ce que l'objet ou le système pourrait être s'il satisfaisait à certaines conditions initialement précisées. Les modèles de prospective (par exemple en économie ou à propos des changements climatiques) et un grand nombre d'idéaltypes²² appartiennent à ce type de modèle.

22. La plupart des idéaltypes sont de la catégorie 7, tandis que d'autres rendent compte d'objets sociaux de moins grande ampleur (les objets idéaltypés sont alors plus près de la réalité empirique). Un idéaltype est une construction théorique par laquelle le chercheur conçoit un objet complexe (comme *capitalisme, démocratie, journaliste*

Selon sa position sur un axe d'observabilité (celui que nous venons de présenter ou un autre), un concept ne nécessite pas le même travail analytique et critique de la part du chercheur. Certains concepts pourront être définis à partir du dictionnaire; d'autres nécessiteront un travail terminologique plus attentif; d'autres enfin mériteront une analyse conceptuelle en bonne et due forme.

Cependant, une distinction préalable doit être faite au moment d'entreprendre toute démarche de conceptualisation : celle qui départage les concepts théoriques (ou à théoriser) des notions de sens commun, plus ou moins vagues, utiles dans l'énonciation du sujet de recherche, mais qui n'entrent pas nécessairement ou pas telles quelles dans la désignation de l'objet au sens logique. Ces notions de sens commun constitueraient un degré zéro d'abstraction. L'opération qui s'impose à leur sujet consiste tout d'abord à les désambiguïser afin de s'assurer qu'elles ne recèlent pas un concept logique. Par exemple : dans le syntagme « guerre des ondes », à quel concept le mot *guerre* renvoie-t-il ? À un *différend juridique* entre gouvernements sur le *contrôle du spectre électromagnétique*; à des opérations de *propagande politique* au moyen de *médias transmis par ondes électromagnétiques*; à des *opérations militaires* visant à intercepter ou brouiller les informations circulant dans les *systèmes de communication* de l'adversaire ? Dans un cas de ce genre, à la notion vague de *guerre*, il faut substituer le ou les concepts appropriés.

engagé, troll misogynie) en ne retenant que quelques caractères essentiels afin de les mettre en relief à des fins analytiques. Ce faisant, ce modèle épuré et purement théorique (c'est en ce sens non moral qu'il est « idéal ») ne cherche pas à être fidèle à la réalité. Il accentue plutôt certains aspects des objets pour les rendre saisissables par l'analyse. L'auteur de l'idéaltype ne postule pas la réalité de son modèle. En fait, son modèle est si théoriquement « pur » que bien peu d'objets réels, sinon aucun, n'y correspondent. Par exemple, une définition idéaltypique du concept de *société industrielle* pourrait être la suivante : société dans laquelle l'« ensemble des activités économiques (caractérisées par la mécanisation et l'automatisation des moyens de travail, la centralisation des moyens de production et la concentration de la propriété des moyens de production) ont pour objet l'exploitation des sources d'énergie et des richesses minérales du sol ainsi que la production de produits fabriqués à partir de matières premières ou de matières ayant déjà subi une ou plusieurs transformations » (CNRTL). Cette définition est idéaltypique en ce sens que i) elle réduit cette société à ses activités économiques et ii) ne retient de ces activités que celles qui ont un caractère industriel, ce qui est loin de rendre compte de la diversité des activités économiques qui se déroulent dans les sociétés réelles dites « industrielles ». La société industrielle pure n'existe pas; en revanche, le concept pur peut être utile, voire indispensable, pour étudier, par exemple, l'évolution des pratiques de production agricole depuis le 19^e siècle ou encore l'histoire des syndicats de travailleurs.

Éventuellement, certains mots entrant dans l'énonciation du sujet de recherche peuvent renvoyer non pas à des concepts, mais à des manipulations ou à des opérations. Par exemple, dans une recherche sur la *relation* entre la publicité pour la restauration rapide et l'état de santé de la population, il serait sans doute possible de concevoir un modèle théorique qui préciserait la nature et les mécanismes de cette *relation*; dans ce cas, on serait amené à revoir la définition de ce concept pour lui donner une portée théorique. Toutefois, l'idée de *relation* pourrait aussi être opérationnalisée au moyen d'un traitement statistique approprié des variables (pour montrer que quand la publicité pour la restauration rapide s'amplifie, l'état de santé de la population se détériore) sans que cette idée de *relation* donne lieu à une conceptualisation proprement dite.

CONCEPTS D'OBJET ET CONCEPTS DE PROPRIÉTÉ

Une autre distinction importante dans l'analyse conceptuelle en sciences sociales est celle qui départage les *concepts d'objet* des *concepts de propriété*. Un *objet* est un élément quelconque (matériel, physique, psychologique, social, symbolique) du monde réel ou imaginé qui peut être perçu ou conçu : un caillou, une chaise, un parti politique, une émotion, une licorne, une hypothèse scientifique, une galaxie, etc. Les concepts correspondant à ces objets sont des *concepts d'objet*. Les objets possèdent des *propriétés* qui les distinguent des autres objets. Par exemple, une chaise peut être *en bois* et peinte en *bleu*, un parti politique peut être *de gauche* et *populiste*. À chacune de ces propriétés correspond un *concept de propriété*, soit dans l'exemple précédent : propriété/matériau = *en bois* et propriété/couleur = *bleue*. Les propriétés de matériau et de couleur sont, du point de vue du concept *chaise*, des caractères secondaires (ou accidentels) et variables : toutes les chaises ne sont pas en bois, ni peintes en bleu. Les propriétés essentielles ou nécessaires, donc constantes, d'une chaise à l'autre, sont i) d'appartenir au genre *siège* (et donc d'hériter des propriétés de ce genre qui sont : d'être un meuble ou un objet quelconque fait ou choisi pour s'asseoir), et ii) de comporter deux différences spécifiques par rapport aux autres sièges, soit : de posséder un dossier (à la différence d'un tabouret), mais d'être dépourvue d'accoudoirs (à la différence d'un fauteuil).

Il appert de ce qui précède que *chaise* n'est pas seulement un concept, mais aussi un micro-système conceptuel, auquel appartiennent plusieurs autres concepts : meuble, action de s'asseoir/fait d'être assis, siège, dossier, matériau, couleur, etc. Dans cette liste, les concepts peuvent être classés en deux catégories : des concepts d'objet (meuble, siège, dossier) qui sont

stables ou constants, et des concepts de propriété (matériau, couleur) qui désignent des éléments variables.

Les *concepts d'objet* sont susceptibles de donner lieu à un traitement catégoriel (présence ou absence de l'objet), alors que les *concepts de propriété* sont susceptibles de donner lieu à un traitement plus précis et plus fin (plus ou moins de ceci ou de cela). Très souvent, dans le sujet de recherche, l'objet et ses propriétés sont confondus : la propriété est prise pour l'objet, de sorte que l'objet devient en quelque sorte invisible. L'effet pervers de cette confusion est que la propriété prise pour un objet n'apparaît plus d'emblée comme une *variable*.

Examinons, par exemple, le concept de *démocratie*. On peut le considérer comme un concept d'objet et s'intéresser par exemple à l'évolution des démocraties. Si l'on considère le concept de démocratie comme un concept d'objet, on est devant l'alternative suivante : soit le cas que l'on observe est une démocratie, et alors il est pertinent de l'observer, soit ce n'en est pas une, et alors il n'y a rien à observer. En revanche, à supposer qu'il s'agisse d'un concept de propriété, quel serait le concept d'objet superordonné auquel on pourrait rattacher ce concept de propriété et qui constituerait le caractère essentiel à sa définition ? Suggérons, pour les fins de la démonstration, que le concept d'objet immédiatement superordonné auquel on pourrait rattacher *démocratie* est le concept de *régime politique*. Ainsi compris, le mot *démocratie* est employé métonymiquement pour *régime (politique) démocratique*. Dès lors, *démocratie*, en tant que concept de propriété, désigne une propriété secondaire des régimes politiques qui peuvent être plus ou moins démocratiques. Alors que les propriétés définitionnelles servent à décider si les cas concrets sont des démocraties ou non (traitement binaire : oui/non), les propriétés variables servent, au contraire, à classer les cas comme étant plus ou moins démocratiques en fonction de certaines ou de toutes les propriétés variables. On voit l'intérêt, dans une étude sur l'évolution de la démocratie dans le temps et dans l'espace, de concevoir la démocratie comme un concept de propriété plutôt que comme un concept d'objet. Le chercheur se donne la possibilité d'une analyse plus fine et plus précise.

CHAMP CONCEPTUEL

Lorsque les opérations de définition sont complétées, il reste à mettre en relation l'ensemble des concepts afin de constituer un *champ conceptuel commun* ou des *champs conceptuels spécifiques*. En effet, la suite des opérations dans l'élaboration du projet (élaboration de la problématique, recherche bibliographique, revue critique des écrits, mise en place du cadre opératoire, etc.) va requérir de l'apprenti une vision claire de ses concepts, de leur niveau et de leurs relations.

Il y a un *champ conceptuel commun* lorsque tous les concepts appartiennent à une même catégorie d'objets ou de phénomènes. Par exemple : journalisme, information, journal télévisé, émissions d'affaires publiques, reportages, nouvelles... Plusieurs *champs conceptuels spécifiques* sont nécessaires lorsque le projet de recherche concerne des objets ou des phénomènes appartenant à des sphères qui ne sont pas conceptuellement contiguës. Par exemple, les concepts *publicité* et *stéréotype sexiste*.

Un champ conceptuel se déploie sur deux axes, à partir du concept à son niveau de spécificité optimal, c'est-à-dire au niveau de spécificité auquel il est traité dans le projet de recherche.

Par exemple, si le concept de départ est *télévision*, mais qu'il a été éventuellement réduit à la dimension *contenu* et plus spécifiquement à la sous-dimension *genres télévisuels*, c'est à partir de ce niveau que le champ conceptuel se déploiera. Dans l'axe vertical, les concepts sont développés à partir du niveau conceptuel optimal vers des concepts superordonnés et subordonnés : par exemple, *contenu télévisuel* (superordonné), *genres télévisuels* (niveau optimal), *émission de télévision* (subordonné). Dans l'axe horizontal, le développement se fait vers des concepts coordonnés ou associés. Par exemple, *journal télévisé*, *talk-show*, *série dramatique*.

Contenu télévisuel



Genres télévisuels → journal télévisé → talk-show → série dramatique, etc.



Émissions

La composition du champ conceptuel doit demeurer pertinente par rapport au sujet de recherche. Ainsi, il ne serait pas opportun d'étendre le champ conceptuel dans l'axe vertical, jusqu'à y intégrer le concept trop général de *télévision*.

Si, dans cet exemple, la recherche portait sur la présence et le rôle des femmes dans les émissions de télévision en fonction des différents genres télévisuels, il faudrait élaborer un autre champ conceptuel spécifique consacré à *la place et au rôle des femmes à la télévision*.

Nous soulignerons, dans les chapitres subséquents, que l'élaboration des champs conceptuels s'avère particulièrement utile à certaines étapes de la conception du projet de recherche, comme la recherche bibliographique et la préparation du cadre opératoire.

ENCADRÉ 3.4 LA CARTE CONCEPTUELLE

La technique des cartes conceptuelles est de nature à faciliter le travail d'analyse conceptuelle et la communication des résultats. Une carte conceptuelle est une figure dans laquelle sont représentées des connaissances à propos de concepts. La carte est constituée de *concepts* (appelés *nœuds* et représentés par des objets graphiques ou des mots encadrés), de *liens* entre les concepts (ou *axes*, représentés par des flèches unidirectionnelles) et de mots ou de groupes de mots (appelés *étiquettes*) qui précisent la nature du lien entre deux ou plusieurs concepts. Ces concepts et leurs liens forment des *propositions*. On peut ainsi représenter aussi bien un champ ou un système conceptuel qu'une théorie, un réseau d'hypothèses, les axes d'un domaine de recherche, un argumentaire et ainsi de suite.

Comme une image vaut mille mots (c'est le principe d'une carte conceptuelle), voici une figure qui représente le concept de... *carte conceptuelle*²³ (voir la figure 3.3).

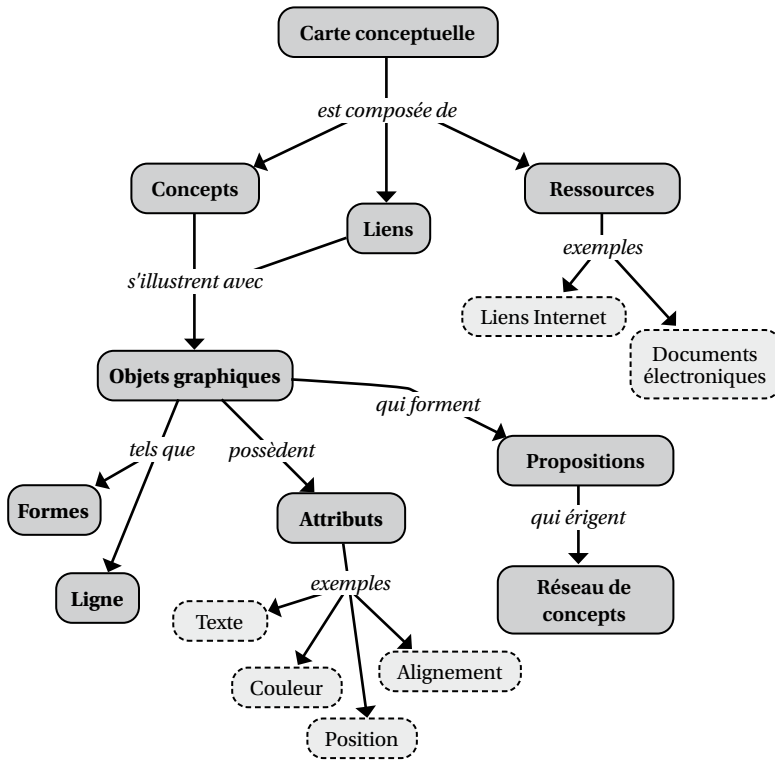
La méthode est simple : on détermine le ou les concepts (centraux et secondaires) à représenter (les *nœuds*); ensuite, on hiérarchise et on organise les concepts de manière à faire voir (par des flèches et des étiquettes) la nature des liens entre les concepts (les propositions). On peut finalement, avec du texte ou des attributs formels (formes, couleurs, traits, trames, etc.), caractériser plus précisément les concepts et les liens.

La carte conceptuelle est une technique efficace d'aide à la réalisation de tâches difficiles auxquelles l'apprenti est confronté, comme structurer des connaissances dans un ensemble cohérent, présenter schématiquement une théorie ou des hypothèses, analyser et définir des concepts complexes, bref mettre de l'ordre dans ses idées et les communiquer efficacement. Il existe plusieurs logiciels qui facilitent le travail de construction de cartes conceptuelles, comme Mind Meister, MindManager, Cmap Tools, Miro, Inspiration ou Freemind²⁴. L'apprenti trouvera en ligne (sur les sites des logiciels, sur les sites des bibliothèques universitaires ou sur YouTube) des autoformations sur la méthode de construction de cartes conceptuelles ainsi que de nombreux exemples propres à stimuler son imagination créatrice.

23. Exemple emprunté à André LAFLAMME, *Soutenir l'apprentissage en profondeur...*

24. Les conseillers pédagogiques dans les universités peuvent guider les étudiants dans le choix et l'utilisation de tels logiciels.

FIGURE 3.3 – Exemple de carte conceptuelle



L'OPÉRATIONNALISATION DES CONCEPTS

Pour ne pas être arbitraires, un concept et sa définition doivent s'appuyer sur la « réalité ». C'est pourquoi l'analyse conceptuelle vise aussi à accéder aux propriétés constitutives des objets et des phénomènes. Ainsi, les définitions terminologiques des concepts doivent être complétées par l'analyse phénoménologique des objets. En somme, la question est de savoir à quel ou quels phénomènes correspond le concept dans le monde réel. Certains parleront d'*ontologie* pour désigner cette partie de la démarche qui vise à saisir *ce qui existe réellement*.

Les dictionnaires encyclopédiques, les encyclopédies, les manuels dans la discipline sont autant d'outils pour mener la démarche de définition encyclopédique. Les expériences personnelles du chercheur ont aussi une grande importance. L'apprenti a intérêt à se familiariser avec la réalité

concrète qui l'intéresse afin de la concevoir adéquatement²⁵. Et au fur et à mesure de la démarche, les sources d'information exploitées se multiplient, deviennent plus spécialisées, et la définition phénoménologique se raffine.

Nous avons souligné cependant que certains concepts sont plus abstraits que d'autres, plus éloignés de la réalité du monde sensible et observable. La définition encyclopédique n'en est que plus difficile. D'où l'utilité, voire la nécessité pour les chercheurs de rendre observables certains concepts qui se situent à un niveau trop élevé sur l'échelle d'abstraction pour pouvoir, tels quels, donner lieu à un travail empirique. Ils le font en substituant à des concepts abstraits des *concepts observationnels* qui appartiennent au même champ conceptuel, c'est-à-dire des concepts subordonnés ou associés qui renvoient à des réalités observables, directement ou indirectement. Par exemple : les concepts de *suffrage universel*, *séparation des pouvoirs* et *liberté d'expression* peuvent servir de concepts observationnels entrant dans la définition du concept plus abstrait et superordonné de *démocratie*. On peut en effet recueillir dans le monde observable des informations qui établissent que le cadre légal et les pratiques politiques dans tel pays à telle époque garantissent et mettent effectivement en application les principes du suffrage universel, de séparation des pouvoirs et de liberté d'expression. On considérera alors qu'il s'agit d'une démocratie puisque, en l'occurrence, les concepts observationnels renvoient à des conditions nécessaires et suffisantes de la démocratie et qui en sont des manifestations directes.

Il arrive cependant que l'objet visé par un concept ne soit pas observable en lui-même, mais qu'on puisse recueillir des informations qui en révèlent indirectement l'existence ou à tout le moins qui autorisent à présumer de son existence. Un *indicateur* est un fait observable qui, sans rendre un objet manifeste, suggère son existence. Par exemple, le rythme cardiaque peut servir à déceler l'anxiété ; le taux de chômage et le PIB sont des indicateurs de la vitalité d'une économie ; le nombre de citations obtenues par un article scientifique est interprété comme un indice de son incidence sur la communauté scientifique.

Certains indicateurs remplissent une fonction de *détection* : ils permettent de conclure à la présence ou à l'absence d'une propriété ou d'une

25. Nous voyons ici, à nouveau, apparaître le double mouvement de la théorie vers l'empirie et de l'empirie vers la théorie. L'apprenti doit se tourner vers le monde de la théorie pour y repérer les concepts utiles à sa recherche, et il doit en même temps se tourner vers l'empirie pour évaluer la validité de ces concepts d'un point de vue phénoménologique et leur pertinence du point de vue de la réalité qu'il veut étudier.

disposition. D'autres remplissent une fonction de *mesure* en indiquant la valeur ou la magnitude de la variable observée. C'est la fonction que remplissent les *échelles de mesure*. Par exemple, on peut déceler et mesurer l'intensité d'une attitude à partir d'une batterie de questions d'opinion (échelle d'attitude); on peut estimer le degré de lisibilité d'un texte à partir de la longueur moyenne des phrases et des mots (indice de Flesch); on peut mesurer et comparer le degré de dangerosité des villes par le nombre de crimes violents par 1000 habitants.

La définition de concepts observationnels, le choix d'indicateurs et la construction d'échelles de mesure constituent des *définitions opératoires*. La définition opératoire d'un concept indique les procédures qui permettent d'identifier et d'observer l'objet correspondant au concept. Par exemple, les tests de QI sont des définitions opératoires du concept d'*intelligence*; le nombre d'emplois dans un secteur d'activité est une définition opératoire de l'importance économique de ce secteur; le taux de chômage est une définition opératoire de la vitalité économique d'un pays.

Trouver un ou des indicateurs représentant adéquatement la réalité à observer ne va pas de soi. Dans quelle mesure le taux de chômage et le PIB représentent-ils adéquatement le concept de *vitalité économique*? On pourrait objecter que ce concept est trop imprécis pour qu'on puisse déterminer sans équivoque à quels faits sensibles il correspond. On pourrait aussi faire valoir que le taux de chômage et le PIB ne sont pas des indicateurs interchangeables, car ils ne mesurent pas les mêmes choses; au mieux ils correspondent à des dimensions différentes de la vitalité économique, et donc à deux sous-concepts différents. Alors, quelques questions se posent: quelles sont ces dimensions? Quelles sont les autres dimensions de la vitalité économique dont il faudrait tenir compte? Avec quels concepts observationnels ou quels indicateurs?

Les réponses à ces questions ne sont pas universelles; elles dépendent des besoins de la recherche. Des chercheurs pourraient tout à fait se satisfaire du taux de chômage et du PIB pour mesurer la vitalité économique parce que ce sont les seules données à leur disposition pour comparer un grand nombre de pays sur une longue période. N'empêche, les chercheurs doivent se demander quels indicateurs sont les plus valides compte tenu de l'objet d'étude. Pour mesurer le niveau de scolarité des gens, qui est une mesure relativement usuelle, doit-on utiliser le diplôme obtenu le plus élevé ou le nombre d'années de scolarité? Ces deux indicateurs vont donner des résultats différents: quel résultat est le plus valide? Cela dépend des besoins de la recherche. Si, par exemple, on s'intéresse au niveau de scolarité en tant que facteur qui influe sur l'emploi, le diplôme le plus élevé

pourrait être jugé plus adéquat que le nombre d'années de scolarité. On peut penser en effet qu'en général, les employeurs sélectionnent leurs employés sur la base des diplômes obtenus plutôt qu'en fonction des années de scolarité. Mais si on s'intéresse au niveau de scolarité en tant qu'indicateur de capital culturel, alors le nombre d'années de scolarité pourrait être préférable. On peut penser en effet qu'une personne qui a cumulé plusieurs années d'études universitaires a acquis un bagage de connaissances plus important sur les bancs de l'université qu'une personne qui n'a cumulé qu'une seule année d'étude ou encore aucune.

Un bon indicateur doit, entre autres choses, être univoque et suffisamment précis pour que d'autres chercheurs puissent l'utiliser tel quel ; il doit aussi être fidèle, c'est-à-dire qu'il doit donner les mêmes résultats chaque fois qu'on l'applique au même objet. Un indicateur ne doit représenter qu'une seule variable ; on ne pourrait pas, par exemple, utiliser dans une recherche un même indicateur pour mesurer à la fois une attitude sexiste et une attitude raciste. En revanche, une même variable peut être représentée par plusieurs indicateurs différents. On pourrait par exemple considérer plusieurs comportements comme autant d'indicateurs d'une attitude sexiste, et on pourrait poser plusieurs questions à propos de ces comportements dans un questionnaire d'enquête²⁶.

Pour choisir un bon indicateur, encore faut-il d'abord bien cerner le concept que cet indicateur est censé représenter. Pour déterminer par exemple si le nombre d'années d'étude d'une personne est un bon indicateur de l'étendue de son *capital culturel*, il faut d'abord préciser ce qu'on entend exactement par *capital culturel*. Voilà qui nous ramène au versant théorique de la recherche et à l'analyse conceptuelle.

Les définitions opératoires sont nécessaires au travail empirique ; toute la méthode de collecte et d'analyse des données repose sur elles. Elles sont une composante essentielle de ce qu'on appelle justement le *cadre opératoire*, c'est-à-dire le dispositif (les variables, le corpus, l'échantillonnage, les instruments de mesure, les techniques d'analyse, etc.) mis en place pour réaliser la recherche. Sur ce plan opératoire, les concepts

26. Les chercheurs utilisent plusieurs indicateurs pour mesurer la « même chose » (la même dimension du même concept), notamment lorsqu'ils ne sont pas certains de la validité de leurs indicateurs. Quand les observations obtenues à partir de plusieurs indicateurs convergent, le niveau de confiance envers la validité de ces observations s'en trouve accru. Si, au contraire, des indicateurs différents censés mesurer la « même chose » donnent des résultats différents, cela sème le doute quant à la validité de ces indicateurs qui, doit-on conclure, ne mesurent pas tout à fait la « même chose ». Le chercheur doit alors se demander quels sont les indicateurs valides, auxquels il peut se fier, et quels sont ceux qui ne le sont pas.

abstrait non observable correspondent à des *variables latentes* (variables non observables, mais dont on peut inférer ou présumer l'existence à partir de faits observables). À une variable latente (comme *racisme* ou *intelligence*), les chercheurs substituent soit une ou des *variables manifestes* (comme la présence dans un texte de propos haineux fondés sur la race), soit des indicateurs ou des échelles de mesure (comme le test de QI). L'analyse conceptuelle doit donc permettre d'identifier des concepts «voisins», associés ou associables, qui fournissent une passerelle entre l'abstraction conceptuelle de la variable latente et l'observabilité de la variable manifeste ou de l'indicateur. Concept théorique et concept observationnel ne sont pas dans un rapport d'identité, mais plutôt dans un rapport d'implication ou d'équivalence, comme dans feu et fumée (il n'y a pas de fumée sans feu) qui fait que, dans le cadre opératoire, l'un peut se substituer à l'autre.

LES QUALITÉS DE L'ANALYSE CONCEPTUELLE

L'analyse conceptuelle porte sur les *concepts* de la recherche. Nous avons dit que les concepts sont des *idées* désignées par des *termes* et que, dans le discours scientifique, on tend à désigner les concepts par des termes quand – et c'est souvent le cas – les mots d'usage courant peuvent être porteurs de confusion. Bref, dans le discours scientifique, les *termes* abondent. Est-ce à dire que l'analyse conceptuelle est une procédure qui devrait s'appliquer à tous les termes en usage dans un mémoire de maîtrise ou une thèse de doctorat ?

La réponse est «oui» si, par *analyse conceptuelle*, on entend une attitude critique qui commande un usage rigoureux de termes pertinents à l'objet ou au domaine de recherche et définis de telle manière que leur signification soit précise et univoque. Cependant, il y a dans tout travail de recherche des concepts, et donc des termes plus importants que d'autres. Ce sont notamment ceux qui, simultanément ou tour à tour, servent à circonscrire l'objet formel de la recherche et les questions de connaissance qu'il soulève ; ceux qui doivent faire l'objet d'observations ; ceux, enfin, qui sont nécessaires à l'interprétation des données de la recherche. Comment les identifier ? Un chercheur expérimenté les identifie sans peine. D'ailleurs, pour lui, l'analyse conceptuelle (en grande partie déjà réalisée à l'occasion de ses travaux antérieurs) fait partie de son habitus professionnel et se réalise souvent spontanément, sans qu'il y porte une attention soutenue.

Il en va autrement du chercheur apprenti, qui a avantage à conférer à son analyse conceptuelle un caractère plus systématique et plus formel s'il veut aboutir à des résultats satisfaisants. Il doit donc dresser la liste des concepts qui circonscrivent l'objet de sa recherche ainsi que des concepts qui seront nécessaires à l'interprétation des données. Pour y arriver, il lui faut rédiger un court texte de quelques paragraphes décrivant son projet de recherche et présentant l'objet de recherche dans toutes ses dimensions pertinentes, ainsi que les propositions théoriques et les hypothèses. Il est possible que l'apprenti n'y arrive pas du premier coup : les concepts ne sont pas tous mentionnés, ni même connus ; certains sont absents, parce que l'état d'avancement du projet ne laisse pas encore entrevoir toutes ses implications ; d'autres sont encore imprécis ou mal désignés. Quoi qu'il en soit, et malgré les imprécisions, des concepts apparemment importants émergent. L'analyse conceptuelle peut commencer. Au fur et à mesure qu'elle progresse (par des lectures notamment), d'autres concepts vont émerger, venir préciser le projet et nourrir l'analyse conceptuelle jusqu'à aboutir à l'énoncé d'un projet en apparence satisfaisant.

Donc, au moment où l'apprenti chercheur élabore son projet de recherche, il est amené à réaliser ce que, dans ce chapitre, nous avons appelé une *analyse conceptuelle*. Il s'emploie à identifier et à circonscrire les concepts représentant les composantes de son objet de recherche ; il cherche à en dégager les caractéristiques nécessaires, à les définir en compréhension et, éventuellement, en extension. Il assemble ses concepts dans une structure qui fait voir les liens entre eux, dans le but de constituer un schéma de pensée correspondant à l'objet de l'étude.

Pour atteindre les objectifs qui lui sont assignés, sur le plan méthodologique, une analyse conceptuelle doit respecter un certain nombre de critères, présenter un certain nombre de qualités.

L'analyse conceptuelle doit avoir une visée *heuristique* : donner des idées, susciter des réflexions, ouvrir de nouvelles pistes, bref faire progresser le projet de recherche. Ainsi, définir un concept ne consiste pas à transcrire des définitions de dictionnaire ; il faut plutôt exploiter les sources encyclopédiques pour approfondir sa connaissance des concepts de la recherche, en découvrir les composantes, effectuer des distinctions, saisir des nuances, établir des liens entre des concepts, etc. Le caractère heuristique de l'analyse conceptuelle implique évidemment sa *pertinence*, c'est-à-dire qu'elle doit impérativement porter sur les concepts entrant dans la définition du sujet de recherche.

L'analyse conceptuelle doit être *congruente* (ou universelle), c'est-à-dire en phase avec la terminologie en usage dans le domaine de recherche. Autant que possible, le chercheur ne doit pas s'éloigner inutilement de l'usage de la langue dans la sphère commune (auquel cas un public élargi pourrait ne pas le comprendre), mais surtout dans la sphère scientifique (où se situent ses premiers lecteurs). Il doit exploiter le bagage de dénnotations et de connotations en usage, sous réserve que celui-ci ne conduise à des erreurs ou des simplifications abusives. Si tel était le cas, l'analyse conceptuelle devrait amener à faire la critique de ces usages.

L'analyse conceptuelle doit être *cohérente* (ou stable) ; dans l'ensemble de la démarche, il importe de maintenir la même définition d'un concept et de s'assurer que dans les relations des concepts entre eux, leurs caractères demeurent congruents les uns avec les autres.

L'analyse conceptuelle doit être *discriminante* et faire l'économie des digressions vers des théories ou des concepts peu pertinents. Les définitions retenues doivent délimiter clairement les objets et les phénomènes qui intéressent la recherche et écarter ceux qui entraîneraient la confusion.

L'analyse conceptuelle doit être *précise*. Lorsque le projet de recherche y invite ou le justifie, le système conceptuel doit permettre d'identifier les phénomènes causaux et leurs résultats (variables indépendante et dépendante), notamment de manière à permettre l'élaboration des définitions opératoires nécessaires.

L'analyse doit être *exhaustive*. Tous les concepts essentiels à l'étude des phénomènes en jeu dans le projet de recherche doivent être définis.

Finalement, l'analyse doit être *sensible aux variations dans l'espace et le temps*. Lorsque le projet de recherche y invite ou le justifie, l'analyse doit permettre de rendre compte des différences et des changements dans la définition (en compréhension et en extension) des concepts dans l'espace (différences entre cultures, régions, pays, etc.) et le temps (périodes, début et fin d'un phénomène). Elle doit aussi rendre compte des changements sémantiques dans l'usage des mots et des termes. Par exemple : le concept de *censure* ne renvoie pas au même phénomène au 17^e siècle et au 21^e siècle, dans un média américain et dans un média russe, etc. Le concept de *démocratie* n'a pas les mêmes caractères, en Angleterre, au 19^e siècle et au 21^e siècle. Le concept de *laïcité* n'est pas le même en Angleterre et en France.

L'analyse conceptuelle ne constitue pas, à proprement parler, une étape formelle dans l'élaboration d'un projet de recherche. Il s'agit plutôt d'un travail intellectuel qui se réalise tout au long du processus, peut-être de manière plus intensive à certaines étapes, par exemple quand vient le temps de concevoir une stratégie de recherche documentaire ou de définir et d'opérationnaliser des concepts. Ce travail fait appel à des concepts (en l'occurrence, des métaconcepts, puisqu'ils ont des concepts pour objet) et à une terminologie qui lui sont propres; l'apprenti doit les maîtriser, car nous y aurons souvent recours dans les chapitres suivants. Surtout, ce travail fait appel à des habiletés intellectuelles que l'apprenti sera invité à mettre en œuvre dans les exercices pratiques qu'il aura à réaliser. Certains éléments de ce chapitre peuvent paraître « théoriques » (dans le mauvais sens du terme); l'apprenti pourra constater que, dans le contexte de l'élaboration d'un projet de recherche, ils ont une portée éminemment pratique (dans le bon sens du terme).

Deuxième partie

**L'ÉLABORATION
DU PROJET DE
RECHERCHE**

CHAPITRE 4

La problématisation du sujet : du monde concret à la théorie

Il ne suffit pas, pour faire de la recherche, de choisir un sujet, de se documenter sur ce sujet, puis de rédiger un exposé. Pour désigner ce genre de démarche, on utilise, en anglais, le mot *search*, que l'on pourrait traduire par *cherche* en français. Ainsi, dans la mesure où la consultation des documents existants sur un sujet suffit à assouvir le besoin de connaissance d'une personne sur ce sujet sans qu'elle ait à en produire de nouvelles, il s'agit d'un sujet de *cherche* et non de *recherche*¹.

Cette distinction est fondamentale, car l'apprenti doit énoncer un sujet de *recherche*, susceptible d'être utile à la communauté de chercheurs, et non un sujet de *cherche*, d'une utilité uniquement individuelle. Pour savoir à quelle catégorie appartient le sujet qu'il a à l'esprit, il doit se documenter suffisamment et encore consulter des experts (dont sa direction de recherche) pour avoir une idée claire de l'état des connaissances sur le sujet. C'est pourquoi, aux premiers stades de l'élaboration du projet, les deux types d'opérations, *cherche* et *recherche*, sont intimement liés et l'on pourrait même dire qu'à ces étapes, on fait plus de *cherche* que de *recherche*, l'objectif de la *cherche* étant d'élaborer un sujet de *recherche*².

-
1. En d'autres termes, et même si cela paraît contradictoire, la *recherche* est le travail du chercheur, alors que la *cherche* est le travail du chercheur.
 2. La distinction entre *cherche* et *recherche* existait jadis en français ; elle est tombée en désuétude, mais non sans d'abord avoir migré vers l'anglais, qui l'a conservée. En effet, le verbe anglais *serchen*, devenu *to search*, et le substantif *serche*, devenu *search*, sont des calques des mots *cerchier* et *cerche* en ancien français. Idem pour *research*, calqué du français *recherche*, devenu *recherche*. Le mot *search* [cherche] désigne le processus consistant à chercher quelque chose : un objet, une personne, une information, une signification, etc. ; tandis que le mot *research* [recherche] désigne plutôt un processus systématique de collecte et d'analyse d'informations dans le but d'établir des faits, de parvenir à des conclusions fiables. En français, en revanche, le substantif *cherche* a disparu, laissant l'ensemble du champ sémantique qu'il occupait au mot *recherche*. Ce mot nous manque : pourquoi ne pas le réintroduire ?

Les apprentis chercheurs à qui on demande de formuler un problème de *recherche* sont placés dans une situation étrangère à ce que vivent les chercheurs d'expérience : celle de devoir trouver un problème de recherche. Les problèmes que formulent les chercheurs le moins expérimentés découlent généralement de leurs travaux antérieurs et de ceux d'autres chercheurs actifs dans le même domaine qu'eux, dont ils lisent les travaux et qu'ils côtoient dans les réunions scientifiques. Leur travail consiste souvent à aborder un même objet, mais en faisant varier les angles d'approche, ou encore à mettre à l'épreuve certaines conclusions incertaines, imprécises ou discutables tirées d'une recherche antérieure. D'une certaine manière, ils ne sont pas en quête de problèmes ; ce sont les problèmes qui se présentent, voire s'imposent à eux dans le cours de leurs recherches. Ils accordent leur attention aux problèmes qu'ils jugent les plus intéressants ou les plus pressants et qu'ils estiment avoir les moyens théoriques et méthodologiques de résoudre.

L'apprenti chercheur, quant à lui, doit plutôt « amorcer la pompe » pour marquer le départ. C'est pourquoi les problèmes de recherche formulés par les apprentis prennent souvent leur origine dans des problèmes sociaux susceptibles de trouver une solution dans l'action sociale. Le choix du problème de recherche peut alors être motivé par bien des facteurs : des valeurs, une expérience personnelle, l'actualité, un contexte institutionnel, une possibilité de financement, un enjeu social momentanément prégnant, voire un effet de mode.

Pour « amorcer la pompe », l'apprenti doit d'abord *saisir en quoi consiste* un problème de recherche, puis être en mesure de *le distinguer* d'un problème social. L'apprenti doit ensuite *savoir comment circonscrire et formuler*, sur le plan théorique, un problème de recherche pertinent, susceptible de faire l'objet d'une recherche empirique d'une ampleur raisonnable. Le présent chapitre porte sur ces apprentissages.

QU'EST-CE QU'UN PROBLÈME DE RECHERCHE ?

Un *problème* est un écart entre un état de choses effectif, observable, constaté, et un état de choses désirable, souhaitable, voulu. Il y a un problème quand un état de choses n'est pas ce qu'on pense qu'il devrait être. Il y a un problème de connaissance – un problème scientifique – quand les connaissances scientifiques à propos d'un sujet ou d'un phénomène paraissent lacunaires, incomplètes, insuffisantes, incertaines, erronées, désuètes, bref inaptes à rendre compte adéquatement de la réalité dans toute sa complexité. On voudrait – c'est l'ordre désirable – que la théorie

rende parfaitement compte de la réalité et on constate – c’est l’ordre effectif – que ce n’est pas le cas. Il y a un écart que la recherche vise à combler, un problème que la recherche vise à résoudre, des questions auxquelles la recherche tente d’apporter des réponses. Pas de recherche sans problème !

En recherche, l’objectif est de changer l’état des connaissances, et non l’état du monde ou de la société. Certes, les chercheurs sont souvent motivés par des préoccupations sociales, ce qui est tout à fait légitime. Après tout, les chercheurs sont aussi des humains vivant en société. Cependant, leur métier de chercheur les oriente vers la production de connaissances, et non vers l’action sociale. Les deux sont distinctes, mais pas incompatibles. Rien n’empêche de tirer profit, dans l’action sociale, des connaissances produites par la recherche, bien au contraire. Les « transferts » de connaissance du monde scientifique vers le monde social sont aujourd’hui fortement valorisés, tant en dedans qu’en dehors des institutions scientifiques (universités, instituts, centres de recherche, associations scientifiques, organismes de financement de la recherche, etc.). Les gouvernements font (parfois...) appel aux chercheurs pour fonder leurs politiques publiques sur des analyses scientifiques. Les organisations de la société civile s’efforcent de créer des alliances avec des chercheurs afin que la recherche vienne soutenir leur action, ce qui conduit éventuellement à des travaux de recherche réalisés dans un contexte d’action sociale³. L’industrie appuie son propre développement sur l’avancement des connaissances scientifiques, qu’elle cherche à orienter en fonction de ses intérêts, à coup d’investissements souvent colossaux dans la recherche. Cela oblige les chercheurs universitaires à mettre en place des balises pour préserver autant que faire se peut l’autonomie de la recherche.

Ce qu’il est important de souligner ici, c’est que la recherche, de la conception des projets jusque dans les détails de leur réalisation, obéit d’abord à une logique de production de connaissances scientifiques, une logique qui lui est propre et qui n’est pas celle qui sous-tend l’action sociale ou le développement économique. La logique scientifique et les considérations sociales ou économiques ne sont pas incompatibles, mais il faut éviter de confondre les genres.

Alors, qu’en est-il de la distinction entre *recherche fondamentale* et *recherche appliquée*? La première vise à faire avancer les connaissances théoriques, soit, mais la deuxième ne vise-t-elle pas à trouver des solutions

3. On parle alors de recherche-action : l’action devient à la fois un lieu, un « terrain » et un outil qui sert à la production de connaissances.

pratiques à des problèmes concrets? N'y a-t-il que la recherche fondamentale qui puisse revendiquer un caractère (et une aura) scientifique? Qu'elle soit, ou qu'on la dise fondamentale ou appliquée, une recherche digne de ce nom est et doit être d'abord une... recherche, c'est-à-dire une quête rigoureuse et systématique, pour tout dire : scientifique, de réponses précises à des questions claires. Ces réponses, ce sont des connaissances. La différence entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée, c'est que, dans le premier cas, les questions et les réponses sont essentiellement de nature théorique et ne cherchent pas d'emblée à faire écho à ce qui peut poser un problème dans le monde concret ou dans la société. Dans le deuxième cas, les questions de connaissances sont liées à des problèmes, identifiés dans la réalité empirique, dont la nature profonde ou les solutions ne sont pas ou sont mal connues. Le chercheur s'emploie donc à faire avancer les connaissances sur la nature du problème et éventuellement sur les solutions possibles. La recherche appliquée ne se résume pas à un transfert de connaissances du milieu scientifique vers un milieu de pratique; elle produit des connaissances nouvelles; c'est son rôle.

Les apprentis chercheurs font souvent appel à des théories ou à des concepts éprouvés dans le but de rendre compte d'un problème social et ainsi apporter un éclairage aux acteurs sociaux aux prises avec ce problème. Tout cela est bien intentionné et socialement utile, mais ce n'est pas de la recherche, c'est du transfert de connaissances. C'est une fonction que les chercheurs sont appelés à remplir lorsqu'on les sollicite en tant qu'experts, mais c'est une tâche fort différente de celle qui consiste à faire progresser les connaissances scientifiques.

L'expert et le chercheur, même si ces rôles sont souvent joués par les mêmes personnes, n'entretiennent pas le même rapport à la connaissance. L'expert utilise des théories existantes pour fournir à ceux qui le consultent (décideurs, magistrats, étudiants, journalistes...) des explications à des phénomènes et, éventuellement, des solutions à des problèmes. Les chercheurs, quant à eux, étudient des phénomènes pour produire et mettre à l'épreuve des théories. Les apprentis chercheurs se comportent souvent comme des apprentis experts: ils cherchent une théorie qui va apporter une réponse satisfaisante à leur question de recherche. L'ayant trouvée, ils vont pouvoir l'«appliquer» dans leur travail de recherche et montrer que la théorie rend compte du phénomène à l'étude. Ils ne réalisent pas que, si cette théorie existe déjà et qu'il suffit de la repérer dans la littérature savante (ce qui correspond à un travail de *cherche*) pour résoudre le problème, alors ce problème présente peu d'intérêt du point de vue de la

recherche. Le travail de *recherche* commence plutôt quand le chercheur repère des failles dans les théories existantes : zones d'ombre, incertitudes, imprécisions, ambiguïtés, incomplétudes, insuffisances, etc. Alors, il ouvre un chantier de recherche pour tenter de combler ces failles.

PROBLÈME SOCIAL ET PROBLÈME SCIENTIFIQUE

Certains apprentis chercheurs accèdent d'emblée à une représentation abstraite et théorique de leur problème de recherche. Grâce à des cours qu'ils ont suivis ou à des lectures approfondies, ils arrivent à formuler un problème de connaissance (à repérer une faille) dans les termes propres à une approche théorique déjà empruntée par d'autres chercheurs. Dans ce cas de figure, les apprentis se trouvent dispensés, au moins en partie, de certaines préoccupations associées à la définition du sujet de recherche⁴.

Par exemple, une étudiante a été très intéressée par les explications d'un professeur qui, dans un cours sur la communication politique, a longuement expliqué les tenants et aboutissants du modèle de l'*agenda-setting*. Suivant ce modèle, les médias exerceraient une grande influence sur la société, dans la mesure où ils détermineraient largement l'ordre du jour des débats publics. Elle sait que plusieurs travaux sur ce sujet tendent à confirmer ce modèle en même temps qu'ils apportent plusieurs nuances et soulignent le caractère variable et contingent de cette influence. Elle a lu quelques études américaines qui portent sur l'usage de Twitter/X par les journalistes politiques en poste à Washington, un usage qui, selon ces études, aurait un puissant effet d'*agenda-setting* auprès de l'*establishment* politique américain. Elle se propose de réaliser un mémoire afin d'établir si le même genre d'effet est présent au Québec et au Canada, où les institutions et les dynamiques politiques et journalistiques sont sensiblement différentes de celles des États-Unis. Elle croit que si son étude entérine les conclusions des études américaines, elle confirmerait aussi la pertinence d'étendre aux médias sociaux le champ d'application du modèle de l'*agenda-setting*. Si, au contraire, son étude les infirme, elle conclurait à la nécessité de complexifier le modèle pour tenir compte des dynamiques et des institutions politico-journalistiques propres à chaque milieu ou à chaque société.

4. Les apprentis dont le projet s'inscrit dans la problématique générale d'un groupe de recherche auquel ils appartiennent sont, de ce point de vue, nettement avantagés. Leur problème de recherche et le cadre théorique auquel ils auront recours sont déjà définis en grande partie par les travaux antérieurs et actuels des autres chercheurs de l'équipe. Leur apprentissage n'en est pas moins valable; bien contraire, le travail au sein d'une équipe de chercheurs est un contexte particulièrement propice à la formation à la recherche.

Cette apprentie, au moment de s'engager dans l'élaboration de son projet de recherche, jouit de quelques longueurs d'avance sur ses collègues. Toutefois, selon notre expérience, la plupart des apprentis chercheurs abordent leur sujet sans disposer d'emblée d'une perspective théorique particulière. D'ailleurs, ils connaissent souvent peu les écrits scientifiques consacrés à leur sujet.

PROBLÈME GÉNÉRAL ET PROBLÈME SPÉCIFIQUE⁵

Le travail du chercheur consiste essentiellement à manier des concepts et des données d'observation afin d'élaborer et de critiquer des théories, d'en évaluer la validité, d'en fixer la portée et les limites, de les préciser, de les nuancer, de les amender et éventuellement de les écarter au profit d'autres théories plus adéquates. Bref, la visée de la recherche se situe dans le monde de la théorie.

Mais qu'est-ce qu'une théorie ? Entendue dans un sens général, une théorie serait un « ensemble [...] d'idées, de concepts abstraits appliqués à un domaine particulier » (CNRTL). Dans les sciences de la nature, une théorie est une « construction intellectuelle, hypothétique et synthétique, organisée en système et vérifiée [ou à vérifier] par un protocole expérimental » ; dans un sens plus général, c'est un « ensemble de lois formant un système cohérent et servant de base à une science, ou rendant compte de certains faits » (CNTRL).

Pour notre part, nous dirons qu'une théorie est constituée d'un *ensemble cohérent* (un *système*) de *propositions* établissant des *relations logiques* entre des *concepts*, cet ensemble étant censé *rendre compte* de la partie de la réalité pour laquelle il a été conçu. Une théorie est un savoir de synthèse, hypothétique et spéculatif, dont on cherche à établir la validité, c'est-à-dire sa capacité à rendre compte du réel⁶.

-
5. Sur la distinction entre problème général et problème spécifique, nous suggérons la lecture de l'ouvrage de Gordon MACE et François PÉTRY (*Guide d'élaboration d'un projet de recherche*) et du chapitre 2 (« Problématique, hypothèses et plan de recherche ») de Jean de BONVILLE, *L'analyse du contenu des médias*, p. 35-100.
 6. « La théorie dure tant qu'elle résiste à l'expérience ; elle se modifie et change le jour où elle est vaincue par les faits de l'expérience. Il en résulte donc que les théories ne sont que des idées provisoires que nous nous faisons des choses dans un état donné de nos connaissances » (Claude BERNARD, *Principes de médecine expérimentale*, 1878, p. 121, cité par le CNRTL).

Une recherche vise donc à vérifier si une théorie rend compte des faits. Concrètement, le travail des chercheurs peut consister, par exemple, à vérifier si une hypothèse qui découle logiquement de la théorie est validée par les faits ; à reprendre une étude déjà réalisée afin de savoir si ses conclusions peuvent être étendues à des contextes différents ; à établir si une théorie conçue en fonction d'un problème peut s'appliquer à d'autres problèmes plus ou moins apparentés ; à essayer de trouver des explications à des résultats inattendus ou contradictoires en regard des théories existantes ; à compléter une théorie en faisant ressortir un processus sous-jacent aux résultats d'une recherche antérieure ; et ainsi de suite.

Comme nous l'avons évoqué au chapitre précédent, le *concept* – ce matériau avec lequel on construit des théories – est une « représentation mentale abstraite et générale, objective, stable » (CNRTL) d'une classe d'objets caractérisés par un trait ou un ensemble de traits essentiels, qui leur sont communs et les distinguent des autres classes d'objets. Le chercheur ne s'intéresse généralement pas aux traits singuliers qui font que chaque objet est différent des autres objets de la même classe. Il cherche plutôt à formuler des énoncés généraux s'appliquant à tous les objets d'une même classe. Par exemple, le concept de *racisme* désigne un ensemble diversifié de phénomènes concrets, comme des comportements, paroles, représentations, procédures, critères, images et œuvres ayant en commun de dénoter une attitude discriminatoire fondée sur l'origine ethnique des personnes ou sur la couleur de leur peau. Le concept caractérise ces phénomènes par un point commun et indépendamment de la diversité des manières concrètes dont l'attitude discriminatoire peut se manifester. Ainsi, une théorie ne prétend pas décrire intégralement une réalité ou un phénomène ; elle est plutôt un modèle ou une schématisation qui représente formellement une partie de la réalité en mettant en relief les aspects ou les dimensions du réel identifiés par les concepts.

Considérons un exemple simple. Supposons que la mairie d'une petite ville veut inciter ses citoyens à utiliser le service local d'autobus plutôt que l'automobile pour leurs déplacements dans la ville. Elle confie à une agence de communication la conception d'une campagne de promotion de l'usage de l'autobus. Pour déterminer les arguments susceptibles de convaincre les citoyens, l'agence consulte différentes personnes, dont le responsable du service à la clientèle du service d'autobus de la ville. Celui-ci prétend que, selon son expérience, en matière de transport en commun, la satisfaction croît avec l'usage. Il constate que *les gens qui prennent souvent l'autobus, sur*

une base régulière, comme c'est le cas pour les détenteurs de cartes mensuelles, se plaignent rarement de la qualité du service. Nous recevons peu de plaintes de leur part. Les plaintes proviennent surtout des gens qui prennent rarement l'autobus. Or, le plus souvent, ce n'est pas le service d'autobus qui est fautif, c'est eux qui ne savent pas l'utiliser.

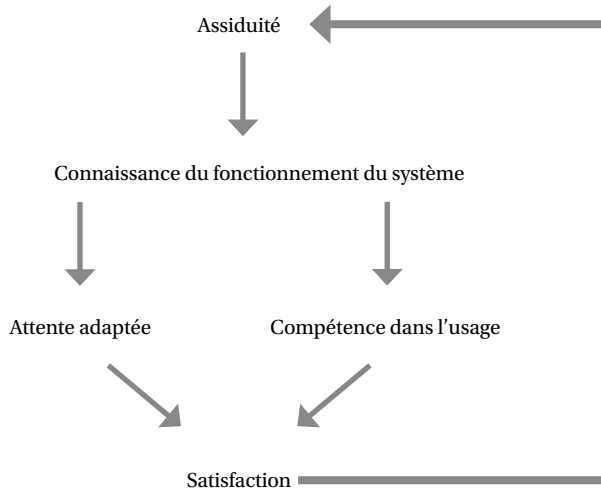
Forte de ce témoignage, la chargée de projet de l'agence développe l'analyse suivante :

Les usagers assidus d'un service de transport en commun connaissent mieux que les usagers occasionnels le fonctionnement, les possibilités, mais aussi les limites du système. Les usagers assidus ont des attentes mieux ajustées au fonctionnement réel du système et en font un usage plus judicieux. Ils savent mieux que les usagers occasionnels utiliser efficacement le système et avec le minimum d'inconvénients. Ils détiennent un abonnement qui facilite le paiement et leur fait faire des économies; ils connaissent les horaires, ce qui leur évite les temps d'attente; ils connaissent la durée des trajets et arrivent rarement en retard à la destination; ils connaissent les chauffeurs, avec lesquels ils échangent des politesses; leur usage routinier est exempt de stress, etc. Bref ce sont des usagers compétents et efficaces. Conséquemment, leur degré de satisfaction est nettement plus élevé que celui des usagers occasionnels. Ils se plaignent rarement au service à la clientèle. En revanche, les usagers occasionnels ne savent pas tirer tous les avantages que leur offre le système. Ils en ressentent une frustration qui a deux conséquences: ils se plaignent plus souvent et ils n'ont pas tendance à utiliser assidûment le service.

On peut voir dans ces propositions l'ébauche d'une théorie. Certes, il s'agit, en l'état, d'une théorie de sens commun, qu'il faudrait reformuler pour lui donner une portée plus générale et qu'il faudrait confronter aux faits. Quoi qu'il en soit, cette « théorie » se présente, d'une part, comme un ensemble de notions ou d'ancres sémantiques (usage assidu, occasionnel, usager compétent, fonctionnement d'un système de transport en commun, usage de ce système, attentes à l'égard du système, degré de satisfaction, attentes ajustées au fonctionnement réel du système, frustration, etc.) dont on pourrait extraire des concepts et, d'autre part, comme un ensemble de relations (l'assiduité dans l'usage du système entraîne la connaissance du fonctionnement du système, qui favorise un usage compétent, lequel produit une satisfaction qui encourage l'assiduité).

On peut représenter les relations entre ces concepts dans le schéma suivant :

FIGURE 4.1 - Exemple de modèle explicatif



Cette figure est une schématisation de ce qu'on appelle un *modèle explicatif*, lequel est une représentation, textuelle ou graphique, des facteurs et des processus qui participent à l'explication d'un phénomène. Le modèle explicatif résume en quelque sorte ce qu'énonce la théorie ; il présente l'agencement de concepts et de variables apte à rendre compte de l'objet ou du phénomène sur lequel porte la théorie.

Pour valider une telle théorie, nous pourrions la décomposer en une série d'énoncés susceptibles de faire l'objet d'une vérification empirique. Nous verrons au prochain chapitre que ces énoncés constituent autant d'*hypothèses*. Par exemple :

- Les usagers assidus d'un système de transport en commun connaissent mieux le fonctionnement du système que les usagers occasionnels.
- Les usagers assidus utilisent le système d'une manière mieux ajustée au fonctionnement du système que les usagers occasionnels.
- Les usagers assidus nourrissent à l'égard du système des attentes qui correspondent davantage à la performance du système que les usagers occasionnels.

- Les usagers assidus ont moins tendance à formuler des plaintes au service à la clientèle que les usagers occasionnels.

Et ainsi de suite.

Les propositions qui constituent une théorie doivent donc présenter un certain degré de généralité, soit le degré correspondant à ce qui fait l'objet formel de la théorie. Dans notre exemple, les propositions, telles qu'elles sont formulées, s'appliquent à tous les usagers assidus et occasionnels de tous les systèmes de transport en commun, quels qu'ils soient, ici comme ailleurs, aujourd'hui comme hier ou demain. Le chercheur qui voudrait tester cette théorie à ce niveau de généralité devrait entreprendre des enquêtes auprès des usagers de plusieurs services de transport en commun, dans plusieurs villes et plusieurs pays.

Le chercheur, motivé par les ambitions de la science, pourrait vouloir étendre le champ d'application de la théorie au-delà de son objet premier, le transport en commun, de telle manière qu'elle s'applique, pourquoi pas, à tous les dispositifs techniques: des machines à laver jusqu'aux ordinateurs en passant par les aéroports, les guitares électriques et les clés à molette. Il faudrait alors accroître le niveau de généralité, par exemple en énonçant la théorie de la façon suivante: *la satisfaction des usagers d'un dispositif quelconque augmente avec leur niveau de maîtrise du dispositif, lequel augmente avec l'usage*. Le concept de «dispositif» est plus abstrait et couvre des réalités infiniment plus nombreuses et diversifiées que le concept de «système de transport en commun». Mettre à l'épreuve des faits une telle théorie sur les «dispositifs quelconques» serait une tâche beaucoup plus longue et complexe que de tester la théorie sur les systèmes de transport en commun, étant donné l'ampleur et la diversité de son champ d'application. On peut douter, en effet, que les conclusions d'une étude sur la satisfaction des usagers de la clé à molette suffisent à convaincre que la théorie s'applique aussi bien à l'usage du thermomètre ou à celui des fusées spatiales... Pour établir le bien-fondé d'une théorie sur les «dispositifs quelconques», il faudrait de très nombreuses études à propos d'une très grande variété de dispositifs.

Tester empiriquement une théorie suppose un exercice d'*opérationnalisation*, c'est-à-dire de transposition des concepts du langage abstrait de la théorie dans le langage concret de l'observation. Par exemple, le concept d'«usager assidu du transport en commun», même s'il paraît désigner une réalité concrète qu'on imagine sans peine, n'est pas directement observable. À voir la photo d'une personne assise dans un autobus, à la voir déambuler dans la rue, ou encore à lire son nom dans le

bottin téléphonique, on ne peut pas savoir si cette personne est ou n'est pas un usager assidu du transport en commun. On ne pourrait pas non plus épier un grand échantillon de personnes jour et nuit pendant des semaines pour savoir si elles montent parfois, souvent ou jamais dans les autobus de la ville. Pour les fins de la recherche, il faudra déterminer quels faits sensibles on peut observer pour déterminer qui sont les usagers assidus de tel service public de transport en commun. Ces faits sensibles pourraient être, par exemple, les réponses données à une question posée lors d'une enquête : *Combien de fois avez-vous utilisé le service d'autobus de la ville au cours des sept derniers jours ?* Cela pourrait être aussi le fait que le nom d'une personne figure dans la liste des détenteurs d'abonnements mensuels au service d'autobus de la ville.

Nous reviendrons ultérieurement sur le processus d'opérationnalisation des concepts. Ce qu'il faut retenir ici, c'est l'idée que la théorie oriente le chercheur vers la généralité et l'abstrait, alors que l'empirie l'oriente vers la spécificité et le concret. L'esprit du chercheur oscille entre les deux pôles, entre le monde de la théorie et le monde de l'empirie, entre l'abstraction des concepts et la concrétude des observations, entre le générique et le particulier.

Le problème de connaissance est à géométrie variable au sens où il peut être énoncé de manière très générale et abstraite afin de couvrir un vaste champ d'application, ou être formulé de manière plus spécifique et concrète, et couvrir un champ d'application plus restreint, mais susceptible de donner lieu à des observations.

Le problème particulier est peut-être moins intéressant, mais il peut faire l'objet d'une recherche empirique. On voit alors apparaître une impasse : les chercheurs sont-ils condamnés à choisir entre dire des choses valides, mais inintéressantes, ou dire des choses intéressantes, mais dont ils ignorent la validité ? Pour dénouer l'impasse, les chercheurs concentrent leur attention sur des réalités soigneusement choisies et circonscrites, mais définies en tant que déclinaisons d'un problème plus général ; ils étudient empiriquement des réalités concrètes, mais qui présentent de l'intérêt sur le plan théorique. Le particulier sert à étudier le général. Ainsi, une recherche sur les usagers assidus du métro de Montréal peut être réalisée de manière à apporter de l'eau au moulin au chercheur qui étudie le rapport entre la compétence et la satisfaction dans l'usage d'un dispositif quelconque, à la condition que les concepts et les propositions mobilisés dans la recherche empirique soient congruents avec ceux de la théorie plus générale, qu'ils en soient une traduction concrète.

D'où cette injonction : en recherche, il faut associer problème général et problème spécifique ou particulier. Alors, comment faire ? Voyons un autre exemple.

UN AUTRE EXEMPLE D'ARRIMAGE DU PARTICULIER AU GÉNÉRAL

Lors d'une campagne électorale, le Parti vert, parti écologiste, féministe et de gauche, utilise abondamment les médias sociaux. Il s'en sert pour mobiliser ses militants, mais aussi pour diffuser des messages particuliers auprès de publics ciblés, correspondant à des profils types de sympathisants potentiels (le type « baby-boomer de gauche », le type « jeune écologiste », le type « grand-père inquiet de l'état de la planète dont ses petits-enfants vont hériter », etc.). Le Parti adapte donc ses messages selon qu'il s'adresse à un profil plutôt qu'à un autre.

Le Parti bleu, vieux parti conservateur, champion de l'État minimal et ardent défenseur des libertés individuelles, a lui aussi recours aux médias sociaux pendant la campagne ; mais il s'adresse au public en général, sans chercher à cibler un ou des profils d'électeurs.

Le Parti vert perd l'élection, mais obtient un nombre de votes largement supérieur au résultat obtenu lors des campagnes précédentes, où il avait peu utilisé les médias sociaux. Après la campagne, les journalistes et les observateurs spéculent sur les facteurs qui peuvent expliquer cette performance du Parti vert. La manière dont le parti a diffusé ses messages en ciblant des sympathisants présumés est mentionnée, mais personne n'est en mesure d'établir de manière probante si cette stratégie de communication a fait ou non une réelle différence.

Un apprenti chercheur en communication politique se dit qu'il y a là matière à produire un mémoire de maîtrise intéressant. Il y a effectivement un problème de connaissance qu'on peut énoncer par la question suivante :

La stratégie de communication du Parti vert a-t-elle contribué à l'amélioration de ses résultats électoraux ?

Formulée ainsi, cette question présente de l'intérêt pour le Parti vert et pour les journalistes politiques locaux, mais son intérêt pour les chercheurs reste limité. En effet, la réponse à laquelle la recherche pourrait parvenir, si telle était la question, ne serait pas généralisable ; elle ne porterait que sur ce parti, sur ses communications et sur cette élection, avec toutes les contingences et les particularités propres à cette situation

concrète. Or, le travail des chercheurs n'est pas de poser des diagnostics à propos de situations concrètes, même s'il leur arrive de le faire parce qu'on le leur demande ; leur travail consiste plutôt à formuler et à confirmer ou à infirmer des théories, en l'occurrence des théories portant sur la manière dont les partis communiquent avec les électeurs pour les convaincre de voter pour eux. En somme, le problème, tel qu'il est formulé ici, demeure encore trop étroitement lié au monde concret et à ses contingences pour justifier une recherche scientifique.

Pour l'apprenti chercheur, la solution ne consiste pas à changer de sujet, mais plutôt à formuler le problème dans des termes ou à l'aide de concepts qui vont permettre une « montée en généralité ». Il s'agit de formuler le problème concret en termes plus abstraits et généraux afin qu'il s'applique à un ensemble de situations différentes, mais présentant des caractéristiques communes ou similaires. L'énoncé du problème se trouve alors dégagé des contingences de la situation particulière à l'origine de la question que se pose l'apprenti chercheur, de sorte que le problème correspond à une diversité de situations apparentées. Bref, l'apprenti doit faire jouer la règle *minimax* : une formulation moins précise, moins spécifique, pour une portée plus large⁷. Dans l'exemple présenté ici, il faudrait faire abstraction des particularités de la situation : le Parti vert, telle campagne électorale, telles catégories de public cible, tel média social, tel thème, tel nombre de votes, etc., et les remplacer par des termes plus généraux, applicables à d'autres situations. La généralisation du problème donné en exemple pourrait être formulée comme suit :

Le fait, pour les partis politiques, de cibler précisément des catégories de sympathisants potentiels et de s'adresser à eux avec des argumentaires adaptés à chaque catégorie spécifique a-t-il un effet positif sur les choix électoraux des électeurs ?

Dans cette reformulation, il est question des partis politiques en général, et non du Parti vert ; de la capacité des partis à cibler des groupes d'électeurs et non du détail des opérations de communication menées par le Parti vert ; le contexte est celui des campagnes électorales en général, et non celui d'une campagne particulière. Ainsi reformulée, la question possède un champ d'application plus vaste ; elle concerne virtuellement tous les partis qui, dans toutes les élections, adaptent leur discours en fonction de chacun des publics cibles auxquels ils s'adressent. La question ne porte plus sur un cas singulier, mais sur un phénomène d'une plus

7. Voir le chapitre 3.

grande ampleur qui pose des défis à la connaissance et interpelle les chercheurs en communication ou en science politique⁸.

Si la « montée en généralité » rend la question plus intéressante, il lui manque encore quelque chose. Au risque de nous répéter, la recherche vise à faire progresser les connaissances *théoriques*. Il faut donc donner à la question un fondement théorique : en quoi répondre à la question profitera-t-il au monde de la théorie, en quoi la réponse contribuera-t-elle à confirmer ou à infirmer, à renforcer ou à ébranler une théorie. Le chercheur doit donner à sa question – sinon dans sa formulation même, du moins dans la problématique qui la développe et la justifie – un fondement théorique, la rattacher à un champ de recherche et à des études sur des phénomènes apparentés.

Dans notre exemple, le chercheur pourrait, par exemple, se référer au choix à des théories en marketing sur le ciblage des publics, à des théories en communication sur l'usage et l'appropriation des médias sociaux par les organisations militantes, à des théories en science politique sur le morcellement des intérêts et des opinions dans l'électorat, ou encore à des théories en psychologie sociale sur les processus de persuasion. Éventuellement, il pourrait élaborer un cadre théorique faisant appel à plusieurs de ces champs de recherche.

Nous avons indiqué précédemment que les disciplines et domaines de recherche s'efforcent de recourir à une terminologie spécifique. Des termes particuliers sont utilisés pour désigner des concepts précis. Pour définir le cadre théorique de la recherche, le chercheur doit désigner les phénomènes qui l'intéressent au moyen des termes spécifiquement utilisés par le champ de recherche ou par la théorie concernés. Sur ce plan, vouloir se distinguer pour paraître original ou novateur serait plutôt une erreur.

Dans notre exemple, la reformulation du problème a permis d'atteindre une certaine généralité, mais les termes utilisés restent encore fortement teintés par l'usage qu'on en fait dans le monde social. Ce sont des *ancres sémantiques*, c'est-à-dire des mots ou des expressions commodes pour désigner des connaissances spontanées et générales découlant d'une expérience sensible du monde ; toutefois, ces notions demeurent plus ou moins bien définies et empreintes de subjectivité. Il faudra donc reformuler le problème en utilisant, autant que faire se peut,

8. On notera que si cette formulation a une portée plus générale à plusieurs égards, elle comporte aussi un élément de spécification : l'idée de stratégie de communication a été précisée.

non plus le langage courant, imprécis et polysémique propre aux acteurs sociaux qui vivent le problème « sur le terrain », mais les termes et les concepts mieux définis propres à la discipline ou au champ de recherche dans lesquels s'inscrit le projet.

Dans cet esprit, nous pourrions reformuler notre exemple de la façon suivante :

Dans quelle mesure le microciblage des électeurs, établi sur la base de leurs intérêts particuliers, influe-t-il sur la capacité des partis politiques à obtenir le soutien des électeurs lors des campagnes électorales ?

Dans les études sur ces questions, on utilise le terme *microciblage*⁹ pour désigner le fait de viser des catégories précises de destinataires. Le concept de *soutien*, en usage en science politique, est aussi, en regard du problème posé, plus précis et plus pertinent que la notion d'opinion des électeurs. En effet, la communication politique persuasive vise à susciter l'adhésion des électeurs ; ce résultat peut être obtenu et mesuré auprès d'un électeur en recueillant son opinion, même si celui-ci, pour une raison ou une autre, ne va pas voter. Inversement, un électeur peut, à des fins stratégiques, voter pour un parti qu'il ne soutient pas. Bref, si le but de la recherche est d'apprécier l'efficacité du microciblage du point de vue de la persuasion, c'est le soutien ou l'adhésion qu'il faut plutôt mesurer, et non les résultats électoraux. En revanche, s'il s'agissait plutôt de mesurer l'effet du microciblage sur le vote lui-même, et donc indirectement sur la motivation des gens à effectivement aller voter pour le parti par conviction ou par calcul stratégique, alors c'est bien le vote qu'il faudrait observer et non le soutien à un parti.

L'apprenti, après avoir donné à sa question de recherche une portée plus générale, pourrait maintenir son choix d'analyser la stratégie du Parti vert ; il pourrait alors concevoir sa recherche comme une étude de cas, ce cas n'étant pas étudié pour lui-même, mais en tant qu'occasion d'observer et d'analyser un phénomène plus large, celui du microciblage des électeurs. Le particulier est alors mis en référence avec le spécifique. Cette étude de cas va mener à des conclusions qu'on pourra ensuite chercher à généraliser, soit en procédant à d'autres études de cas, soit par d'autres méthodes.

Le passage d'un problème social relevant du monde empirique à un problème théorique concourt au processus de *problématisation*. La problématisation, c'est l'exposé du problème, de ses composantes, de ses

9. En anglais : *microtargeting*. On utilise aussi, en français et en anglais, le terme *micromarketing*.

origines dans le monde social, le cas échéant, de sa traduction dans le monde de la théorie ; l'apprenti y explique et justifie ses choix relatifs à la nature et à l'ampleur du problème ; il fait état des connaissances et des débats scientifiques à propos de ce problème. Pour l'apprenti chercheur, ce travail de problématisation va se poursuivre graduellement au fil de ses lectures, des discussions avec ses professeurs et ses collègues, de la consultation d'ouvrages de référence de nature à mieux lui faire connaître les termes et les concepts utilisés dans son champ de recherche.

ENCADRÉ 4.1

LA FICELLE DE BERNIE BECK

Dans un ouvrage de méthodologie, peu orthodoxe dans sa facture, mais dont on peut recommander la lecture, le sociologue américain Howard Becker¹⁰ expose, à l'intention des apprentis chercheurs en sciences sociales, ce qu'il appelle des « ficelles du métier ». L'une d'elles, la *ficelle de Bernie*, lui a été enseignée par son collègue Bernard Beck, qui, dans ses séminaires, demandait à ses étudiants d'exposer les résultats de leur recherche, mais sans utiliser de mots ou d'expressions qui permettraient d'identifier les situations concrètes qu'ils avaient étudiées, mais sans non plus recourir à des abstractions qui masqueraient la spécificité de ce qu'ils avaient observé et analysé. Autrement dit : monter en généralité, vers la théorie, tout en restant précis.

Becker fait lui-même l'exercice à propos de sa propre thèse sur les carrières des enseignants à Chicago. Dans sa thèse, Becker montre que « ces enseignants font leur carrière en passant d'école en école à l'intérieur du système éducatif de Chicago, plutôt que d'essayer de se hisser à des postes plus élevés et mieux payés, ou de changer pour d'autres systèmes dans d'autres villes, et leurs changements de postes à l'intérieur du même système éducatif peuvent se comprendre comme la recherche d'une école où les gens avec qui ils interagissent – élèves, parents, proviseurs, collègues enseignants – se comporteraient plus ou moins comme les enseignants s'y attendent » (p. 203-204). Pour répondre aux consignes de Beck et ainsi donner à ses conclusions une portée plus générale, Becker doit présenter ces conclusions en évitant de référer aux réalités concrètes qu'il a observées, donc éviter de parler de Chicago, d'enseignants, d'écoles, d'élèves, etc. Becker aurait pu dire : « ma thèse montre que les gens font des choix rationnels ». Cependant, cet énoncé se situe à un tel degré de généralité et d'abstraction qu'on perd la spécificité du phénomène qu'il avait étudié. Becker préfère donc dire que

10. Howard BECKER, *Les ficelles du métier*.

son étude « montre comment les personnes travaillant dans des systèmes bureaucratiques choisissent entre divers postes possibles en évaluant la manière dont les autres participants les traiteront, et optent pour celui qui offre le meilleur équilibre, quel que soit ce qu'elles cherchent à maximiser » (p. 204).

Voilà donc pour l'apprenti un exercice fécond : formuler son problème de recherche et ses conclusions dans des énoncés qui ne renvoient pas aux réalités concrètes qu'il étudie, tout en conservant la spécificité du phénomène étudié. Ce faisant, l'apprenti donne à la formulation de son problème de recherche une portée plus large et une plus grande pertinence scientifique.

LE MOUVEMENT INVERSE : DU GÉNÉRAL VERS LE PARTICULIER

Dans les deux exemples précédents, un problème particulier, issu du monde social, a été transposé en problème théorique, propre à la recherche scientifique. Dans les deux cas, il ne s'agissait pas seulement de passer d'un vocabulaire à un autre, mais plutôt d'arrimer le monde de l'empirie au monde de la théorie. Le problème particulier qui fait l'objet d'une recherche empirique est alors conçu comme une déclinaison d'un problème plus général qui, *in fine*, est bien celui auquel s'intéressent les chercheurs.

Dans ces deux exemples, la transposition suit un mouvement ascendant, du particulier vers le général. Il fallait en quelque sorte « généraliser » le problème. Cependant, l'arrimage du général et du particulier peut aussi procéder suivant un mouvement inverse ; il s'agit alors de spécifier un problème général.

Il n'est pas rare, en effet, que les apprentis chercheurs en début de parcours énoncent un *sujet* plutôt qu'un *problème* de recherche et donnent à ce sujet une portée très (trop) générale. Ils se proposent de travailler, par exemple, sur *l'apport des médias sociaux à la démocratie en Afrique* ou sur *l'influence des médias sur la montée du cynisme en politique* ou encore sur *la polarisation des opinions dans les démocraties occidentales*. Leur direction de recherche explique à ces apprentis qu'il ne suffit pas d'énoncer un sujet à un tel niveau de généralité ; il faut aussi formuler un *problème de recherche*, c'est-à-dire un problème de connaissance, et le *spécifier* afin qu'il puisse donner lieu à une recherche empirique. Voyons un exemple :

Une étudiante annonce à sa professeure qu'elle veut réaliser un mémoire sur l'image de la femme dans la publicité. Sa professeure, l'air dubitatif, lui demande : « Quel est le problème de recherche ? De quelle femme, de quelle image et de quelle publicité parlez-vous ? »

L'étudiante est très étonnée. Comment une intellectuelle féministe réputée peut-elle ne pas voir le problème ? Sur le coup, l'étudiante, perplexe, ne sait que répondre. Le fait que la publicité impose des modèles de féminité qui sont de purs fantasmes l'exaspère, mais dénoncer cette situation n'a rien d'original et elle comprend qu'il faudrait autre chose pour fonder une recherche de maîtrise. Certes, le sujet l'intéresse, mais sous quel angle l'aborder pour lui donner une utilité à la fois sociale (sa motivation première se situe sur ce plan) et scientifique (pour satisfaire aux exigences de la Science, de son programme de maîtrise et de sa directrice) ? Ce qui lui est demandé, comprend-elle, ce n'est pas de rédiger un essai critique dénonçant pour la énième fois l'érotisation du corps des femmes à des fins commerciales. Elle doit plutôt chercher à soulever une question actuellement sans réponse et qui pourrait faire l'objet d'une recherche empirique.

Après réflexion et des discussions animées avec des collègues, elle est en mesure de rédiger cette ébauche de problématique, qu'elle transmet à sa directrice :

Les publicitaires doivent imaginer des contenus publicitaires congruents avec les préférences, les modes de vie, les préoccupations des publics auxquels ils s'adressent, ici et maintenant. Ils doivent donc être attentifs à l'esprit du temps, à l'évolution des mentalités, des mœurs, des valeurs. On peut donc croire qu'au cours des dernières décennies ils ont été sensibles aux discours critiques relatifs aux représentations stéréotypées et sexistes des femmes dans les publicités, et que cette sensibilité s'est accrue à mesure que l'adhésion aux idées féministes s'est répandue chez les femmes, mais aussi chez les hommes. Cette sensibilisation a-t-elle eu lieu ? Si oui, quel a été son effet sur la représentation des femmes dans la publicité ?

On peut formuler l'hypothèse que la publicité continue de recourir à des représentations stéréotypées, sexualisées et érotisées du corps des femmes, parce que les concepteurs publicitaires estiment que ce sont des modèles auxquels les consommatrices restent attachées, quoi qu'on en dise. Cependant, ils s'emploient à intégrer ces représentations dans des contenus publicitaires qui tentent de les justifier, notamment en mettant en valeur l'agentivité, la liberté et l'égalité des femmes mises en scène dans les publicités. Autrement dit, les publicitaires ne renoncent pas à des modèles sexistes qu'ils estiment efficaces, mais cherchent à neutraliser les résistances que ces modèles pourraient susciter en récupérant, dans leur propre discours publicitaire, des valeurs chères aux féministes. Dans ces publicités, les femmes sont présentées comme libres, autonomes, égales aux hommes, mais toujours

aussi soumises aux diktats d'une féminité fantasmée par les hommes. Bref, il y aurait une adaptation du discours publicitaire, mais qui ne serait finalement qu'une forme de récupération paradoxale du féminisme par le discours publicitaire.

Sa directrice est ravie de voir son étudiante progresser sur une piste prometteuse. Cependant, elle lui fait comprendre que l'énoncé de ce problème de recherche est encore trop général, en ce sens qu'il comporte trop d'aspects ou de dimensions pour un mémoire de maîtrise. La recherche prendrait une ampleur démesurée s'il fallait vérifier empiriquement tous les énoncés qu'il contient :

- Les concepteurs publicitaires sont-ils particulièrement sensibles à l'évolution des mentalités, des mœurs, des valeurs ?
- Les contenus publicitaires qu'ils imaginent sont-ils en phase avec les goûts, les préférences, les modes de vie, les préoccupations des publics auxquels ils s'adressent ?
- Au cours des dernières décennies, les concepteurs ont-ils été sensibles aux revendications à propos des représentations stéréotypées et sexistes dans les publicités ?
- Qu'est-ce qu'une représentation stéréotypée et sexiste dans les publicités ?
- Au cours des dernières décennies, y a-t-il eu une expansion dans l'adhésion de la population aux idées féministes ?
- La sensibilité des concepteurs publicitaires aux revendications relatives aux représentations stéréotypées et sexistes dans les publicités s'est-elle accrue à mesure que les idées féministes suscitaient une plus grande adhésion dans la population ?
- Quel a été l'effet de cette sensibilisation sur la représentation des femmes dans la publicité ?
- La publicité continue-t-elle de recourir à des représentations stéréotypées, sexualisées et érotisées du corps des femmes ?
- Les concepteurs publicitaires estiment-ils que ce sont des modèles auxquels les consommatrices restent très sensibles, quoi qu'on en dise ?
- Les femmes restent-elles sensibles aux modèles stéréotypés ?
- Aujourd'hui, les messages publicitaires qui ont recours à des représentations stéréotypées intègrent-ils aussi des valeurs féministes comme l'agentivité, la liberté et l'égalité des femmes ?
- Si oui, s'agit-il d'une stratégie délibérée destinée à neutraliser des résistances chez les consommatrices ?

Il est probable que certaines de ces questions aient trouvé des réponses satisfaisantes dans des travaux antérieurs sur lesquels l'apprenante peut s'appuyer. Malgré cela, le projet risque de prendre trop d'ampleur. La directrice

suggère à l'étudiante de poursuivre sa réflexion, en limitant ses ambitions et en élarguant son projet pour ne retenir que quelques aspects qui pourront être approfondis. L'étudiante pourrait, par exemple :

- Opter pour une enquête auprès de concepteurs publicitaires de différentes générations pour savoir si et comment leur pratique s'est adaptée au contexte créé par l'expansion des idées féministes dans la société.
- Analyser l'évolution des messages publicitaires relatifs à des produits destinés à des clientèles féminines pour voir si les modèles stéréotypés de féminité ont changé ou non, et voir si et dans quelle mesure apparaissent des références à des valeurs féministes.
- Ou encore s'intéresser aux consommatrices de différentes générations et à la manière dont elles perçoivent et acceptent les messages publicitaires qui leur sont destinés et qui sexualisent le corps des femmes.

L'étudiante pourrait ne retenir qu'un de ces angles pour son mémoire de maîtrise et aborder les autres angles dans une éventuelle thèse de doctorat (cas de figure plutôt classique et assez similaire à ce que font réellement les chercheurs : ils étudient, dans des projets successifs, différents aspects d'un même problème général de recherche). Laissons l'étudiante à ses choix et retenons que, dans tous les cas, il y aurait une spécification d'un problème général. Dans cet exemple, la spécification se fait en deux mouvements : il y a d'abord un travail d'élagage, en ce sens que le projet se concentre sur un aspect du sujet de recherche tel qu'il avait été énoncé au départ ; il y a ensuite une formulation du projet qui définit l'objet de la recherche d'une manière plus concrète, plus proche de la réalité empirique.

PROBLÈME ET PROBLÉMATIQUE

Dans le monde social, tous ne s'entendent pas sur l'existence et la nature des problèmes, ainsi que sur les solutions qu'il conviendrait d'y apporter. Les problèmes font l'objet de débats. Il en va de même dans le monde scientifique, qui est aussi un monde de débats. Les chercheurs élaborent des théories qui sont parfois, complètement ou en partie, contradictoires les unes avec les autres, ce qui suscite des débats.

Par exemple : à la proposition théorique suivante...

La violence « vécue » symboliquement par les jeunes téléspectateurs tend, par effet de mimétisme et de banalisation de la violence, à se traduire chez eux par des comportements agressifs.

... on peut opposer la proposition suivante :

La violence « vécue » symboliquement par les jeunes téléspectateurs constitue un exutoire libérateur des pulsions de violence qui, par un effet de substitution, tend à atténuer les comportements agressifs.

Laquelle des deux propositions correspond le mieux à la réalité ? Ou encore : y a-t-il des conditions suivant lesquelles la première s'applique dans certaines circonstances, alors que, dans d'autres circonstances, c'est la deuxième qui s'avère la plus valide ?

En parcourant la littérature savante sur le sujet qui l'intéresse, l'apprenti va rencontrer nombre de propositions, d'analyses et d'interprétations contradictoires, spéculatives, incertaines, fragiles, peu étayées, bref qui font problème et mériteraient donc d'être mises à l'épreuve des faits.

En recherche, le terme *problème* est associé à celui de *problématique*, mais ce ne sont pas des synonymes. Le mot *problématique* prend plusieurs sens différents en recherche¹¹. On peut déplorer cette polysémie, mais il faut surtout en prendre acte afin de saisir le sens pertinent selon le contexte. Le mot *problématique* peut être pris notamment :

- au sens de problème (qui est un usage fautif, mais fréquent) : *la ville est aux prises avec une problématique d'étalement urbain ;*
- au sens d'ensemble de problèmes : *la problématique environnementale ;*
- au sens d'ensemble des problèmes abordés par une discipline, dans un champ de recherche ou dans une approche : *la problématique féministe, la problématique marxiste.*

Au sens où nous l'employons ici, le concept de *problématique* s'applique à une recherche en particulier et désigne l'ensemble que constituent les problèmes théoriques soulevés, les questions posées, les concepts mobilisés, les hypothèses à vérifier. Tout cela s'énonce dans un discours. Concrètement, la *problématique* prend la forme d'un texte – qui devient une section ou une partie dans une production scientifique : rapport de recherche, article, mémoire, thèse, etc. – qui expose les problèmes, général et spécifique, auxquels le chercheur s'intéresse, présente le contexte social et scientifique (conceptuel, théorique) de la recherche et démontre la pertinence scientifique d'une recherche sur ce problème. La *problématique* consiste essentiellement en une mise à plat des liens existant entre

11. André GOSSELIN, « La notion de problématique en sciences sociales ».

le problème de recherche spécifique, le problème général dont il découle et les solutions théoriques (concepts, théories ou modèles explicatifs) proposées par la communauté scientifique pour résoudre ces problèmes. Ces éléments sont présentés de façon à mettre en évidence le problème de recherche et ses origines.

Dans le contexte d'une recherche hypothético-déductive, une problématique contient :

- une exposition claire et univoque du problème de recherche ainsi que sa pertinence scientifique et, éventuellement, sociale ;
- une théorie, entendue au sens restreint d'un ensemble cohérent de concepts et de propositions reliés méthodiquement et logiquement, lesquels sont susceptibles de rendre compte et d'expliquer la réalité visée par la recherche. La problématique doit discuter des théories pertinentes, les critiquer, en choisir ou en élaborer une et justifier ce choix ;
- une ou plusieurs hypothèses découlant logiquement de la théorie retenue (éventuellement des théories concurrentes pourront fournir des hypothèses concurrentes à réfuter, et donc des variables nouvelles à considérer et à contrôler).

LA REVUE DES ÉCRITS

L'objectif de la recherche est de faire progresser les connaissances, ce qui implique que la recherche va au-delà de ce qui est déjà connu. Encore faut-il savoir ce qui est connu et en constater les limites pour pouvoir les dépasser. C'est la fonction de la *revue des écrits*, qui consiste à dresser un inventaire critique de ce qui est connu sur le sujet de recherche.

Ce syntagme prend deux sens : i) celui d'une opération de lecture, d'analyse et d'écriture, durant la phase d'élaboration du projet, opération qui sert à dresser un inventaire de ce qui est connu sur le sujet de recherche afin de pouvoir énoncer un problème de recherche scientifiquement pertinent ; ii) celui d'un texte qui rend compte des résultats de cette opération et qui prend place, quelque part et de diverses manières, dans la description du projet, puis dans le rapport de recherche.

Bien que, par conformité avec les usages, nous employions l'expression *revue des écrits* (*revue de la documentation* et *revue de la littérature* sont aussi utilisées), l'activité ne consiste pas à passer en « revue » et à

résumer ce qui s'est « écrit » sur un sujet. Il s'agit plutôt d'établir un *état des connaissances*. Cela implique un travail d'analyse et de synthèse dont le but est de dégager, sur la base des travaux de recherche publiés sur un sujet et des informations qui s'y trouvent, un bilan des *connaissances*. La question étant : qu'est-ce que les travaux sur le sujet ont permis d'apprendre ? Ou quelle(s) conception(s) a-t-on du phénomène ? Les connaissances dont il est question ici ne sont pas tant d'ordre factuel (même si les données factuelles ont leur importance) que d'ordre conceptuel et théorique.

Pour le chercheur, faire une revue des écrits, c'est d'abord prendre la mesure de son ignorance personnelle. Il constate, en effet, qu'il ignorait bien des choses que la recherche a pourtant déjà établies. Pour l'apprenti, c'est souvent un choc de constater que son sujet, qu'il croyait inexploré, a été abondamment traité et qu'il trouve dans les travaux existants des réponses à ses questions. Il a alors la possibilité de modifier son sujet ou la formulation de son problème de recherche pour en accroître la pertinence. La revue des écrits sert aussi et surtout – c'est sa fonction – à prendre la mesure de l'ignorance collective, c'est-à-dire à constater les limites de ce que la recherche a pu établir.

Plus concrètement, la revue des écrits vise à répondre à des questions essentielles dans le processus d'élaboration d'un projet de recherche. Le sujet de recherche a-t-il déjà été étudié par d'autres chercheurs ? Sous quels angles ? Quelles questions ont-ils posées à son sujet ? Quels concepts, quelles théories, quelles méthodes ont-ils mobilisés ? Qu'ont-ils constaté, conclu, démontré ? Avec quel degré de validité ou de certitude ? Quels consensus s'en dégagent ? Le sujet suscite quels débats théoriques, méthodologiques ou épistémologiques ? Suivant quelles lignes de fracture ? Quelles tendances, quels courants de pensée se manifestent ? Comment se caractérise l'évolution de la recherche sur ce sujet depuis les dix, vingt ou trente dernières années ?

Fort de ce bilan, le chercheur peut ensuite, en toute connaissance de cause, porter son attention sur les incertitudes, les contradictions, les désaccords, les inconnues, les insuffisances, bref sur des aspects qui font problème et requièrent un supplément de connaissance.

Il ressort de ce qui précède qu'une revue des écrits n'est possible que si elle porte sur un sujet précis correspondant à un corpus de travaux qu'on peut raisonnablement circonscrire et soumettre à un travail d'analyse et de synthèse pour en dégager un état des connaissances. Plus le sujet est

défini en termes généraux, plus le travail devient ardu : le corpus documentaire s'étend de manière exponentielle, le sujet se complexifie de la même manière, et l'analyse ne peut, finalement, que se limiter à des considérations générales¹².

Dans la présentation d'un projet de recherche, la revue des écrits a une fonction argumentative : elle vise à établir la pertinence scientifique du problème et du projet. Comme le reste de l'exposé, la revue des écrits doit donc être orientée et organisée en fonction du problème de recherche. Il ne s'agit donc pas de résumer, à la queue leu leu, des travaux de recherche. Un travail de structuration, d'analyse, de synthèse et de critique est nécessaire. La revue des écrits doit mettre en relief en quoi les auteurs qui se sont intéressés à son sujet ont contribué à l'avancement des connaissances, ce qui implique une appréciation de ces contributions en regard du projet en cours d'élaboration. Ce sont moins les auteurs, qu'il s'agit de nommer, que les idées pertinentes au projet qu'il s'agit de mettre de l'avant, de critiquer et d'incorporer éventuellement au projet. Certes, il faut rendre à César ce qui appartient à César ; cependant, il faut éviter de donner des références à propos desquelles rien n'est dit explicitement. Par exemple : « Certains auteurs (Antoine, 1998 ; Bernard, 2008 ; Clément, 2014) ont étudié le journalisme en tant que pratique professionnelle, alors que d'autres (Albert, 2020 ; Michel, 2018 ; Vincent, 2004) l'ont plutôt abordé en tant que discours public. » Ici : le lecteur n'apprend rien à propos de ce que ces auteurs ont dit du journalisme, en tant que pratique professionnelle et en tant que discours public ; il ignore en quoi consiste cette distinction et en quoi ce que ces auteurs ont dit présente de l'intérêt du point de vue du projet de recherche. Si l'apprenti n'a rien d'autre à dire sur la contribution de ces auteurs, alors de telles références ne devraient pas apparaître.

On parle de *la* revue (au singulier), mais il peut y en avoir plusieurs dans le cadre d'une recherche : une première porte sur le sujet central du projet de recherche, et d'autres, éventuellement, peuvent porter sur des aspects spécifiques, plus circonscrits, secondaires du point de vue de sujet central (comme un concept ou un élément de méthode), mais à propos desquels le chercheur sent la nécessité de dresser un état des connaissances.

12. Une question se pose : faut-il avoir lu tout ce qui s'est publié sur le sujet ? Quelles sont les exigences quant à l'exhaustivité d'un corpus documentaire ? On attend, de l'auteur d'un essai ou d'un mémoire, qu'il se soit suffisamment documenté pour connaître les principaux travaux sur son sujet. On sera plus exigeant pour l'auteur d'une thèse, qui, en définitive, se présente, à la fin du processus, comme un expert du sujet. Cela dit, en matière de documentation et même sur un sujet précis, personne n'a jamais la certitude, et ne devrait avoir la prétention, d'avoir tout lu.

ENCADRÉ 4.2

LA CITATION ET LE *NAME-DROPPING*

Il existe plusieurs raisons juridiques ou éthiques pour citer ses sources : respecter le droit d'auteur ; répondre à l'obligation d'indiquer d'où provient une idée et établir clairement le rapport entre le texte citant et le texte cité (citation directe et indirecte, paraphrase, résumé, traduction, etc.) ; permettre au lecteur de vérifier la fiabilité des sources consultées ou de certaines données ou affirmations citées.

La citation des sources a aussi plusieurs fonctions, par exemple : montrer que l'argumentaire du projet s'appuie sur des sources crédibles et représentatives de l'état de la recherche ; conférer un fondement empirique à des propositions théoriques ; se situer théoriquement ou d'un point de vue épistémologique au sein d'un domaine de recherche.

La fonction argumentative de la citation et les attentes quant à l'ampleur des sources consultées dans le cadre d'une recherche incitent parfois les chercheurs, les maîtres y compris, à abuser de la citation dans ce qu'on appelle le *name-dropping* (ou le *title-dropping*), c'est-à-dire une utilisation abusive des références dans le but d'impressionner. Non seulement cette pratique est douteuse sur le plan éthique, car elle vise à faire illusion, mais elle est contre-productive, car le lecteur le moins familier avec le domaine de recherche ne se laisse pas bernier. Cela dit, un grand nombre de références n'est pas un mal en soi ; il peut être tout à fait justifié. Ce qui fait problème, c'est la présence en nombre de références à propos desquelles l'auteur n'a rien de particulier à dire.

Réaliser une revue des écrits est une tâche qui ne se présente pas de la même manière pour un chercheur expérimenté que pour un apprenti. Pour le premier, qui connaît bien son domaine de recherche, le travail consiste souvent en une mise à jour ou en l'exploration d'un sujet proche ou complémentaire de sujets qu'il maîtrise déjà. Bref, il est en terrain largement connu. L'apprenti, pour sa part, découvre souvent un univers inconnu où il a tout à apprendre. Cependant, il peut se faciliter la tâche en utilisant quelques outils qui vont lui procurer une vision d'ensemble, comme une boussole pour le guider :

- D'abord, il peut consulter les sources encyclopédiques, générales ou spécialisées dans les disciplines pertinentes, et y chercher un point de vue synthétique sur son sujet de recherche et sur les concepts avec lesquels il le formule.

- Il peut ensuite consulter des ouvrages de synthèse dans son domaine de recherche¹³. Ces ouvrages vont lui exposer un point de vue d'ensemble sur un domaine sans doute plus large que sur son sujet précis, mais à partir duquel il peut le situer ou le contextualiser. Il y a fort à parier que les débats scientifiques et les tendances de la recherche qui caractérisent le domaine ou la discipline aient aussi des échos dans les travaux sur son sujet. S'il a de la chance, il trouvera dans ces ouvrages de synthèse un chapitre ou une section qui dresse un bilan des travaux sur son sujet.
- Il peut consulter également, s'il en trouve, quelques monographies choisies, qui portent sur son sujet et dans lesquelles on trouve une revue des écrits pertinente et substantielle. Il peut aussi consulter les articles récents les plus pertinents en concentrant son attention sur la revue des écrits.
- Il peut chercher, dans les bases de données bibliographiques, des documents sur son sujet ou un sujet apparenté et qui portent dans le titre la mention « revue de la littérature » (*literature review* ou *review of literature*)¹⁴.

Ces lectures vont lui donner un aperçu d'ensemble du domaine de recherche auquel appartient son sujet, ainsi qu'une vision synthétique et structurée des travaux réalisés sur son sujet. Il dispose, en somme, d'un cadre d'analyse pour le guider dans la suite de son travail. Il peut alors entreprendre de dépouiller un à un les travaux les plus pertinents et procéder à sa propre revue des écrits.

Sur le plan de la rédaction, la revue des écrits peut prendre différentes formes, selon les besoins de la recherche, mais elle doit surtout être structurée de manière à faire la démonstration de la pertinence scientifique du projet de recherche. Cela ne peut pas se faire simplement en enfilant des résumés de travaux de recherche. Un travail de structuration, d'analyse, de synthèse et de critique est nécessaire.

Une fois rédigée, la revue des écrits se retrouve d'abord dans la présentation du projet de recherche, puisqu'elle est nécessaire pour justifier

13. Les ouvrages de synthèse prennent plusieurs formes. Certaines collections, comme « Que sais-je ? » (Édition Humensis) ou « Repères » (La Découverte) et certains éditeurs (comme Sage Publishing) en font leur spécialité. Les professeurs d'université publient aussi des ouvrages de synthèse (*handbook*), notamment à des fins d'enseignement. Pour repérer les meilleurs ouvrages de synthèse dans son domaine, l'apprenti devrait consulter sa direction de recherche ou un conseiller de la bibliothèque.

14. Certaines bases de données bibliographiques offrent la possibilité de sélectionner les documents par type, parmi lesquels on trouve le type « revue de la littérature ».

la pertinence scientifique du sujet et du projet. On la retrouvera aussi, plus tard et dans une forme plus achevée, dans le rapport de recherche, pour les mêmes raisons. Mais qu'il s'agisse de la présentation du projet ou du rapport, la revue des écrits devrait être intégrée dans l'ensemble du document de la manière qui sert le mieux le propos. Tantôt, la revue des écrits constitue une partie distincte et identifiée comme telle; tantôt des fragments en sont distribués à différents endroits dans le texte, suivant les besoins de la démonstration. Il n'y a pas de règles précises à ce sujet, si ce n'est celle de l'efficacité de la communication avec le lecteur. L'important est d'établir la pertinence scientifique du projet d'une manière rigoureuse, argumentée et convaincante.

LECTURE ET ÉCRITURE

Avant de clore ce chapitre et d'inviter l'apprenti à réaliser les premiers exercices, nous voulons aborder une dimension à la fois élémentaire et fondamentale du travail de l'apprenti, celle du *discours*. En effet, la revue des écrits ainsi que tous les exercices et toutes les tâches que l'apprenti aura à accomplir impliquent la production de discours, par l'écriture, et la fréquentation assidue du discours des autres chercheurs par la lecture. La science, entendue comme un corpus de connaissances, n'existe qu'à travers du *discours*, et, plus concrètement, à travers des *textes*. Mener un travail de recherche en sciences humaines et sociales consiste, pour une grande partie, voire pour l'essentiel, à lire et à écrire des textes. Ces deux activités sont intimement liées et font partie de la vie quotidienne d'un chercheur, car c'est par et à travers la lecture et l'écriture que les idées se construisent. Certes, l'apprenti sait lire et écrire, mais est-il conscient des particularités de la lecture et de l'écriture des textes savants ?

Au moment où il élabore son projet, l'apprenti n'a pas toujours une idée claire du cheminement de l'information, entre i) les questions qu'il se pose au départ, ii) les sources qu'il explore, ces questions lui servant alors de grille de lecture, iii) les éléments qu'il en extrait et qu'il organise dans la prise de notes, et iv) l'exposition qu'il en fait au moment de la rédaction de son projet ou de son rapport de recherche. Pourtant, ce cheminement n'a rien d'aléatoire; il est nécessairement *orienté*, et il devrait l'être *systématiquement*. En effet, plus l'idée de ce qu'il cherche est claire et plus tôt cette idée se clarifie, plus l'apprenti est en mesure d'orienter la collecte de l'information, mais surtout plus sa relation avec les sources (au moment de la lecture et de la prise de notes, etc.) sera heuristique. La lecture, la sélection de l'information au moment de la lecture, le traitement de cette information au moment de la prise de notes, l'organisation de

cette information au moment de l'élaboration d'un plan de rédaction, toutes ces opérations doivent être guidées par les questions et les hypothèses énoncées par le chercheur au point de départ et orientées par et vers la réponse qu'il entend leur donner dans son rapport de recherche.

Parlons d'abord de *lecture*. Les textes savants, contrairement à d'autres œuvres littéraires, ne sont pas destinés à être nécessairement lus du début à la fin, même si leurs auteurs peuvent les avoir conçus dans cette perspective. Du point de vue de l'apprenti, un texte savant est un outil qu'il doit apprendre à utiliser en tant que tel, en fonction de ses propres besoins. Bien sûr, certains textes (par exemple ceux qui décrivent une étude très semblable à celle que l'apprenti veut réaliser, ou encore ceux qui présentent une théorie sur laquelle l'apprenti compte s'appuyer) vont requérir une lecture attentive, approfondie, analytique, méthodique. En revanche, d'autres textes peuvent ne nécessiter qu'une lecture rapide, en surface. Dans certains cas, la lecture du résumé et de la conclusion peut répondre aux besoins de l'apprenti. Un texte peut être consulté uniquement pour y trouver une information précise : la définition d'un concept, la justification d'un choix méthodologique, une donnée statistique, les catégories d'une variable, etc.¹⁵. Bref, les textes savants sont des ressources que l'apprenti exploite en fonction de ses besoins, suivant un mode de lecture adapté à cet usage. Il en découle que, pour établir un programme de lectures, l'apprenti ne doit pas se contenter de repérer des textes pertinents ; il doit aussi examiner les documents pour déterminer quel usage il peut en faire, quel niveau d'attention il doit leur accorder et quel type de lecture il doit adopter pour chacun d'eux. Consacrer quelques minutes à un examen sommaire de chaque document apparemment pertinent peut faire sauver un temps précieux au moment de la lecture. Nous y reviendrons plus en détail au chapitre 8, qui porte sur la recherche documentaire.

15. On notera au passage que les ouvrages savants comportent souvent un *index* afin qu'on puisse les utiliser comme ouvrages de référence et y trouver rapidement ce que l'on cherche. Dans le cas des textes en format électronique, la fonction « rechercher » peut tenir lieu d'index, même si c'est un pis-aller. La fonction « rechercher » porte sur des mots ou des groupes de mots repérés en plein texte, sans égard au contexte ou au propos. L'index porte plutôt sur des concepts, dont la liste résulte d'un choix éditorial raisonné, et il renvoie aux passages contenant des propos significatifs concernant ces concepts.

Parlons aussi d'*écriture*. Dans le processus de recherche, lecture et écriture sont indissociables. À cette étape-ci et pour la suite de son projet, les textes savants lus par l'apprenti ne fécondent sa réflexion que s'il se donne les moyens de collecter, de traiter, d'analyser, de critiquer et de conserver les informations jugées utiles ou importantes, glanées au fil de ses lectures, ainsi que les réflexions que ces informations suscitent. Cela n'est possible que si l'apprenti i) prend des notes au moment de la lecture, sinon avec le temps, le bénéfice de cette lecture diminue jusqu'à disparaître, et ii) se dote d'un système de gestion de ces notes qui, au fil des lectures, vont s'accumuler.

Nous reviendrons plus loin sur la prise de notes et la gestion des notes ; pour le moment, nous voulons sensibiliser l'apprenti au fait que la lecture, la prise de notes et la gestion des notes sont des opérations conjointes, définies et orientées en fonction d'un objectif, celui de la rédaction d'un projet de recherche et, plus tard, du rapport de recherche (essai, mémoire ou thèse). Le choix des informations à retenir dans les notes, la manière de consigner ces informations, l'identification des thèmes sur lesquels portent ces informations, tout cela s'inscrit dans une stratégie dont l'objectif est la rédaction d'un projet, puis d'un rapport de recherche. Les notes ne sont pas prises au hasard ; elles doivent plutôt être conçues comme des matériaux qui viendront éventuellement prendre une place dans un plan de rédaction. En début de parcours, quand le sujet n'est pas clairement défini, les lectures et la prise de notes peuvent être un peu flottantes, incertaines ; mais au fur et à mesure que le sujet se précise, elles doivent devenir plus ciblées et plus stratégiques en regard de l'objectif de rédaction du projet et du rapport de recherche. C'est un aspect du travail de recherche dont l'apprenti doit prendre conscience dès à présent ; nous aborderons plus loin les dimensions techniques de la prise de notes et de la gestion des notes (dans le chapitre 8, qui porte sur la recherche documentaire, ainsi que dans le chapitre 10, où il sera question de rédaction).

Premier exercice

Présentation préliminaire du projet de recherche

Au départ, l'apprenti a une idée plus ou moins précise de ce qu'il voudrait étudier dans son projet de recherche. Le premier exercice consiste à mettre cette idée par écrit dans un court texte (350 à 500 mots). Cette présentation, qui est forcément sommaire et préliminaire, est le point de départ du processus. Le simple fait de mettre son idée par écrit requiert d'organiser sa pensée et de faire des choix, ne serait-ce que celui des termes à employer pour décrire ce qu'il a à l'esprit.

Avant de rédiger son texte, l'apprenti ferait bien d'effectuer une brève recherche libre sur Internet afin de vérifier si son sujet semble avoir fait l'objet de recherches ou de discussions par des chercheurs, des analystes ou des observateurs. Plus tard, il aura à dresser une revue de la littérature savante sur son sujet, mais pour le moment, il importe de voir si son sujet a retenu l'attention, s'il présente un certain intérêt, si un minimum de connaissances sur le sujet existe, s'il suscite des débats publics ou scientifiques, si des concepts spécifiques existent pour le désigner, dans sa totalité ou ses parties, etc. Cela lui sera fort utile pour la réalisation des deux premiers exercices. Incidemment, la recherche libre sur Internet peut intervenir à n'importe quel moment de l'élaboration et de la réalisation du projet, mais elle est particulièrement utile au début, lors de l'exploration du sujet, des concepts, etc.

Le texte doit répondre aux exigences suivantes :

- Premièrement, il doit, autant que possible, respecter l'ordre de grandeur quant au nombre de mots. Cette exigence – qui est valable pour tous les exercices – oblige l'apprenti à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à adopter une présentation synthétique, à préciser sa pensée, à travailler la formulation de ses idées pour en arriver à dire clairement et simplement, en peu de mots, ce qu'il y a d'important à dire.
- Deuxièmement, le texte doit présenter le problème de connaissance qui fait l'objet du projet et l'énoncer sous forme de question de recherche¹⁶. Ce problème doit se présenter en deux volets : un problème général (formulé suivant la *ficelle de Bernie*) et un problème spécifique.

16. Les mots *problème* et *question* sont écrits au singulier par commodité, mais une problématique peut, et c'est très souvent le cas, articuler plusieurs problèmes et susciter plusieurs questions.

- Troisièmement, s'il s'agit d'une recherche empirique, le texte identifie la partie de la réalité sociale concrète à laquelle s'appliquera le projet (c'est-à-dire le « terrain », la population, le corpus, le cas, etc.) que l'apprenti compte observer et analyser.
- Quatrièmement, le texte expose une ou plusieurs hypothèses indiquant dans quel sens l'apprenti entend résoudre, sur le plan des connaissances, le ou les problèmes qu'il a énoncés¹⁷.

Éléments d'autocorrection du premier exercice

- Le texte respecte-t-il la limite de mots suggérée ? Si le texte comporte moins de 350 mots, on peut penser qu'il manque des éléments ou que des éléments ne sont pas suffisamment précis. S'il comprend plus de 500 mots, le texte n'est pas assez concis.
- Le texte est-il clair ? L'apprenti a la mauvaise habitude (qui est universelle) de lire dans son texte ce qu'il a voulu dire plutôt que ce qu'il a effectivement écrit. Pour savoir si son texte est clair, il doit rompre avec cette habitude et lire (et relire) son texte en se mettant à la place de son lecteur, lequel, comme chacun sait, ne lit pas dans la pensée des autres ; il lit ce qui est écrit. La question est donc : ce qui est écrit est-il clair et est-il l'expression juste de ce que l'apprenti a à l'esprit¹⁸ ? Pour le vérifier, l'apprenti peut, avant même de soumettre son texte à sa direction de recherche, demander à des collègues ou à des amis de lire son document et de lui dire ce qu'ils en ont compris (il leur rendra le même service en retour).
- Le projet identifie-t-il clairement un problème de connaissance ? Il ne suffit pas d'identifier un sujet de recherche ; il faut énoncer explicitement le problème posé à ce sujet.
- S'agit-il d'un problème social ou d'un problème de connaissance ?

17. Cette consigne peut paraître prématurée, la formulation des hypothèses n'étant abordée que dans le chapitre suivant. Cependant, l'apprenti en sait déjà assez sur le sujet pour indiquer, par des hypothèses, ce qu'il entend démontrer dans sa recherche ou, autrement dit, comment il compte apporter une ou des réponses à sa ou ses questions de recherche.

18. L'apprenti aura compris que cette consigne est, elle aussi, valable pour tous les exercices, et pour tous ses travaux d'écriture.

- Les apprentis qui s'intéressent à des problèmes sociaux, comme c'est généralement le cas, doivent se demander en quoi ils peuvent faire avancer les connaissances à propos de ces problèmes sociaux. Autrement dit : ils doivent formuler un problème de connaissance à propos d'un problème social.
- Voit-on clairement la déclinaison d'un problème général en un problème spécifique ?
- Ce problème est-il formulable et formulé sous forme de question(s) ? Et cette formulation est-elle suffisamment précise pour qu'on ait une idée, même vague, de la manière dont on pourrait s'y prendre pour trouver la ou les réponses ? Il faut éviter que le problème spécifique soit formulé à un tel niveau de généralité qu'on voie mal comment ce problème pourrait donner lieu à une recherche empirique.
- Peut-on résoudre ce problème et répondre aux questions par un travail de *cherche* ou de *recherche* ? Comme, vraisemblablement, l'apprenti connaît peu la littérature savante à propos de son problème, il ne peut pas encore répondre à cette question, mais il est bon qu'il se la pose (et qu'il la pose aussi à sa direction de recherche ou à des professeurs qui connaissent bien le sujet), car cette préoccupation va orienter ses lectures. Il doit d'ores et déjà prendre conscience que son travail va reposer sur une distinction entre ce que l'on sait (avec un degré variable de certitude) et ce qu'on ne sait pas (« on » étant la communauté scientifique, la « république des chers collègues » qui travaillent plus ou moins exactement sur le sujet ou le domaine de recherche qui intéresse l'apprenti).
- Les hypothèses répondent-elles directement aux questions posées ? L'ensemble que constitue le problème, la ou les questions, la ou les hypothèses est-il parfaitement cohérent ?
- Le langage utilisé dans la description du projet est-il suffisamment clair ou univoque pour éviter toute ambiguïté ou tout malentendu sur la nature du projet ? Les idées exprimées sont-elles des *notions* ou des *concepts*, suivant la distinction discutée dans le chapitre 3 ? La présence de notions, qui agissent comme ancrs sémantiques, n'a rien d'anormal à cette étape-ci. Cependant, l'apprenti doit en avoir conscience afin de faire un examen critique de ces notions pour, éventuellement, en dégager des concepts.

- Même si les décisions concernant la méthode ne sont pas encore prises, et ne le seront pas avant encore un certain temps, le choix des réalités concrètes (le terrain) que l'apprenti compte observer paraît-il en parfaite adéquation avec le ou les problèmes de connaissance que l'apprenti souhaite résoudre et avec les hypothèses qu'il propose pour les résoudre ?
- L'ébauche du projet de recherche laisse-t-elle entrevoir un travail d'une ampleur raisonnable, considérant le type de production scientifique attendue (essai, mémoire ou thèse) ?
- À cette étape, les hypothèses sont souvent présentées comme des intuitions. L'apprenti est-il en mesure d'exposer le raisonnement qui l'amène à croire que les hypothèses qu'il avance sont vraisemblables ? En tout cas, l'apprenti doit savoir que plus tard, on lui demandera de présenter ce raisonnement, ce qui va l'entraîner sur le terrain de la théorie.

Deuxième exercice

Recherche bibliographique préliminaire sur le projet de recherche et lectures prioritaires

L'élaboration d'un projet de recherche nécessite une recherche documentaire menée en bonne et due forme et avec méthode. Encore faut-il savoir ce que l'on cherche : réaliser une recherche documentaire alors que le projet n'est pas encore bien défini n'est pas optimal. C'est pourquoi cette recherche systématique et raisonnée s'effectuera plus tard, et fera l'objet du sixième exercice. Pourtant, l'apprenti doit d'ores et déjà se documenter afin de cerner un problème de recherche scientifiquement pertinent, commencer à se familiariser avec les théories, les concepts et les méthodes de son domaine de recherche, engager un dialogue fructueux avec sa direction de recherche. Alors, par où commencer ? Par la formulation du projet ou par la recherche documentaire ? Par l'œuf ou la poule ?

Le deuxième exercice propose une solution simple : effectuer rapidement une recherche documentaire préliminaire, sélective, à portée limitée, et destinée à fournir à l'apprenti quelques lectures d'un haut niveau de pertinence et propres à le faire progresser dans les premières étapes de l'élaboration de son projet, quitte à reporter quelque peu (au sixième exercice) une recherche documentaire plus élaborée, plus méthodique, mieux ciblée et plus exhaustive¹⁹.

L'exercice consiste à dresser la liste d'au moins une dizaine de références bibliographiques de documents à caractère *scientifique* jugés pertinents qui, conjointement, couvrent l'ensemble du sujet de recherche. Ces documents peuvent être des livres, des chapitres de livre, des articles scientifiques, des rapports de recherche, des mémoires ou des thèses. La liste est sélective en ce sens qu'il s'agit de retenir, à partir d'un ensemble de documents qui portent sur le sujet, ceux dont la lecture est jugée prioritaire.

Pour être considérés comme *pertinents*, les documents doivent porter un titre dénotant un rapport évident avec le sujet de recherche, et ce, à un niveau optimal de spécificité. Il faut si possible éviter les documents qui, par rapport au sujet de recherche, apparaissent trop généraux ou trop spécifiques.

19. Le deuxième exercice a une autre vertu pour les apprentis qui réalisent les exercices sous la supervision de leur direction de recherche : il donne à celle-ci une autre occasion de rétro-information et de rétroaction. Durant les premières phases de l'élaboration du projet de recherche, ces échanges entre l'apprenti et le maître sont essentiels.

Pour que les références soient considérées comme *conjointement exhaustives par rapport à l'ensemble du sujet*, il faut que la liste contienne au moins une référence sur chacun des concepts constitutifs du sujet.

Pour constituer cette liste, l'apprenti consulte obligatoirement toutes les sources suivantes²⁰ :

- sa direction de recherche ;
- l'outil de recherche de la bibliothèque de son université ;
- au moins une base de données bibliographiques dans une discipline pertinente ;
- une banque de mémoires et de thèses ;
- les références bibliographiques qu'il trouve dans les documents les plus pertinents qu'il a retrouvés²¹.

Une recherche de ce genre, même menée rapidement et de manière intuitive, peut fournir plusieurs dizaines de références à première vue pertinentes. Lesquelles retenir pour en faire un programme de lectures prioritaires ? Il est utile, à cette étape, de privilégier deux types de documents :

- ceux qui présentent des recherches très apparentées à celle que l'apprenti envisage de mener ;
- ceux qui contiennent une revue des écrits sur le sujet ou le domaine de recherche²² qui intéresse l'apprenti ou sur un aspect important de ce sujet.

Le premier type de document sert à voir à quoi ressemble le genre de recherche que veut réaliser l'apprenti. Il pourra s'en inspirer. Le deuxième offre une représentation synthétique de l'état des connaissances empiriques et théoriques sur le sujet ou le domaine de recherche. Idéalement,

20. Nous avons bien dit « toutes les sources suivantes ». Si le seul objectif était de trouver quelques références pertinentes, une seule source pourrait suffire. L'exercice vise aussi à amener l'apprenti à se familiariser avec le monde riche, mais complexe, de la gestion documentaire. Cela requiert un peu de temps, mais cet investissement sera récompensé plus tard au moment de réaliser une recherche documentaire plus élaborée.

21. Ce que, en langage documentaire, on appelle « bibliographie cachée » ; voir le chapitre 8.

22. Certains documents ont pour vocation de faire une revue des écrits ou une synthèse des connaissances, mais le plus souvent, la revue des écrits ou l'état de la question ne représente qu'une partie d'un document.

les deux types de documents devraient se retrouver en parts égales dans la dizaine de références attendues²³.

L'apprenti devrait aussi vérifier s'il existe une ou plusieurs bibliographies pertinentes au sujet de recherche (éventuellement à un niveau plus général que le niveau optimal de spécificité)²⁴. Tant mieux s'il en existe; elles pourraient lui faire sauver du temps plus tard.

Au cours de cet exercice, l'apprenti note quelques informations qui vont s'avérer utiles dans la suite de son travail, au moment de mener une recherche documentaire plus méthodique et plus élaborée. Il note en particulier :

- les mots clés pertinents, à un niveau optimal de spécificité, au projet de recherche dans son ensemble ou à des aspects importants du projet et qui ont été utilisés pour indexer les documents dans les sources consultées²⁵;
- la cote des documents repérés et qui sont disponibles à la bibliothèque;
- le nom des auteurs, revues savantes et centres de recherche qui reviennent de manière récurrente dans la documentation portant sur le sujet de recherche;
- la ou les disciplines associées aux travaux les plus pertinents ainsi qu'aux sources (comme les bases de données ou les guides bibliographiques) qui paraissent les plus fécondes.

23. On notera que les documents présentant les résultats d'une recherche sur un sujet apparenté comportent très souvent une revue des écrits, qui peut être sommaire et partielle, mais néanmoins utile.

24. Pour repérer une telle bibliographie, on peut consulter l'outil de recherche de la bibliothèque de son université à partir de mots clés pertinents, puis en utilisant, le cas échéant, les filtres que propose l'interface de recherche afin de ne conserver que les bibliographies. Les usagers de l'outil de recherche Sofia, utilisé dans les universités québécoises, peuvent sélectionner le thème *Bibliothéconomie, généralités et référence* dans le filtre thématique, puis le sous-ensemble *Bibliographie de sujet*. On peut aussi combiner un terme de recherche dans la zone SUJET pour désigner la discipline et le mot *biblio** (avec l'astérisque qui marque une troncature) dans la zone TITRE. Le moteur de recherche va alors repérer les documents sur la discipline dans lesquels les mots *bibliographie* ou *bibliographique* (en français et en anglais) apparaissent dans le titre.

25. Il n'est pas utile de noter tous les mots clés qui ont servi à indexer chaque document signalé, mais seulement ceux qui se rapprochent le plus du sujet de recherche, c'est-à-dire qui sont les plus pertinents, et qui pourront être utilisés dans une recherche documentaire ultérieure.

Pour réaliser cet exercice, on peut se référer au chapitre 8, consacré à la recherche documentaire. On peut aussi consulter les guides et les didacticiels proposés sur les sites des bibliothèques universitaires.

L'apprenti doit savoir que l'exercice du chapitre suivant consiste à présenter son projet, comme dans le premier exercice, mais d'une manière plus élaborée, ce qui implique qu'il soit déjà en mesure d'exploiter judicieusement les connaissances acquises à travers ses lectures prioritaires. Bref, il ne doit pas perdre de temps et faire en sorte que ses lectures rapportent des dividendes à court terme.

Éléments d'autocorrection du deuxième exercice

- Les textes retenus ont-ils tous un caractère scientifique ? Il n'est pas toujours facile, en tout cas à première vue, de distinguer les documents qui ont une visée scientifique. Les disciplines des sciences humaines et sociales sont arrimées, à des degrés variables, à des pratiques professionnelles ou sociales au sujet desquelles des auteurs, souvent des universitaires, produisent des guides de bonnes pratiques ou des essais critiques. Ces auteurs ne visent pas un avancement des connaissances par la recherche ; ils visent plutôt la critique et l'amélioration des pratiques (ce qui souvent suppose des jugements de valeur), parfois en justifiant leurs recommandations par l'état des connaissances scientifiques. De tels documents peuvent être utiles au chercheur, éventuellement. Il importe cependant de bien identifier leur nature et de ne pas les confondre avec des travaux scientifiques, qui sont visés dans cet exercice. Il importe surtout de ne pas prendre les jugements de valeur et les modèles normatifs des professionnels, des formateurs, des consultants et des essayistes pour des propositions scientifiques.
- Les documents retenus couvrent-ils, conjointement, l'ensemble du sujet dans ses principales dimensions ? Y a-t-il des aspects importants qui ne sont pas abordés ? Par exemple, si la recherche porte sur la couverture médiatique des enjeux environnementaux lors des campagnes électorales, on devrait s'attendre à ce que soient abordées les dimensions de i) la couverture médiatique des enjeux, ii) la communication publique lors des élections et iii) la communication relative aux enjeux environnementaux. Certains documents peuvent aborder les trois aspects (tant mieux !), d'autres pourraient s'avérer très pertinents même s'ils ne couvrent que deux dimensions, voire une seule. Il faut cependant s'assurer que, dans la dizaine de titres choisis, aucun aspect essentiel ne soit laissé de côté.

- Les documents se situent-ils au niveau optimal de spécificité ? Portent-ils sur des sujets trop larges, trop vastes par rapport au sujet de recherche, ou au contraire sont-ils consacrés à des sujets trop pointus, trop parcellaires ? Compte tenu du petit nombre de références requises pour l'exercice, il vaut mieux pour le moment ne retenir que les documents les plus proches du sujet, les plus apparentés. Dans une recherche documentaire ultérieure, plus élaborée, il y aura lieu d'élargir la perspective et de reconnaître, pour toutes sortes de bonnes raisons, la grande pertinence de certains documents, et ce, même s'ils traitent de sujets plus larges ou plus spécifiques.
- La liste contient-elle les deux types de documents demandés : ceux qui présentent des travaux similaires ou apparentés à celui que l'apprenti souhaite réaliser, et ceux qui présentent une revue des écrits sur le sujet ou le domaine de recherche qui intéresse l'apprenti ou sur un aspect important de ce sujet ?

CHAPITRE 5

La formulation des hypothèses

Dans ce chapitre, nous formulons un ensemble de propositions valides à l'intérieur d'une conception inductive de la recherche scientifique qu'il est d'usage de qualifier d'hypothético-déductive; dans ce type de recherche, l'hypothèse sert de guide à l'induction. La formulation de la phrase précédente paraîtra paradoxale à qui oppose induction et déduction comme deux manières différentes, voire opposées, de faire de la recherche. Nous avons soutenu précédemment qu'induction et déduction agissent de concert dans la pensée, et donc dans la démarche de recherche. On dit d'une recherche qu'elle s'inscrit dans une démarche hypothético-déductive lorsque le chercheur formule des hypothèses, lesquelles découlent logiquement d'une théorie. Une fois ses hypothèses formulées et ses concepts opérationnalisés, le chercheur s'attelle au travail empirique au cours duquel il sera exposé à des données d'observation, d'où il espère apprendre des choses nouvelles; cette analyse des données procède largement par induction, laquelle est orientée et guidée par les hypothèses.

Certaines méthodes, notamment les méthodes quantitatives, requièrent des hypothèses claires et précises, opérationnalisées dans des instruments d'observation systématique (comme un questionnaire d'enquête ou une grille de codage pour une analyse de contenu quantitative) applicables de manière identique à un grand nombre de cas. D'autres méthodes, notamment celles qui laissent une grande place à l'induction, ont plutôt recours à des *propositions de recherche*; celles-ci jouent essentiellement le même rôle que les hypothèses, à la différence qu'elles ne sont pas opérationnalisées dans un instrument d'observation systématique. Les propositions de recherche ont un caractère provisoire: elles sont susceptibles d'évoluer, de se transformer au fur et à mesure qu'elles sont confrontées aux données d'observation. Elles orientent la recherche au départ, mais sans la cadrer aussi précisément que ne le fait l'hypothèse. Au fur et à mesure que le chercheur prend connaissance des données de la recherche, il transforme sa proposition afin de l'adapter à ces données. Éventuellement, il va ajuster aussi sa stratégie de recherche en fonction de l'évolution de sa proposition de recherche. La proposition s'affine donc jusqu'à ce que

la collecte d'information atteigne un point de saturation au-delà duquel les données nouvelles n'apportent que de la redondance. La proposition de départ, à force de transformation par affinement et ajustement aux données, devient à la fin une conclusion. Comme cette conclusion se fonde sur des observations qui n'ont pas été menées de manière systématique, les objectifs et les modalités de la collecte d'information changeant en cours de route, la généralisation des observations reste donc conjecturale. Il n'est pas rare, par ailleurs, que des conclusions de ce genre deviennent ensuite des hypothèses dans des recherches hypothético-déductives subséquentes¹.

Une proposition de recherche est provisoire et évolutive par définition. Cela ne veut pas dire à l'inverse qu'une hypothèse, une fois formulée, ne peut plus être modifiée. Nous l'avons dit déjà, la recherche est un processus itératif et cyclique, si bien qu'une hypothèse peut être modifiée en cours de route, avant ou au cours de l'opérationnalisation, et même après, dans la mesure où le chercheur accepte de faire les ajustements nécessaires à son appareil de collecte des données. L'hypothèse est un outil, pas un carcan².

Bref, la démarche dite hypothético-déductive n'est pas la seule manière de mener une recherche, mais, comme nous l'avons déjà annoncé, les exercices du guide sont, à des fins pédagogiques, conçus dans cette perspective. Cela dit, ces exercices restent utiles, quelle que soit la démarche adoptée par l'apprenti. En effet, même dans une démarche

-
1. C'est ainsi que les chercheurs sont souvent amenés à faire alterner des opérations de recherche à caractère inductif avec d'autres opérations hypothético-déductives. Plusieurs optent pour des approches dites « mixtes », qui combinent une démarche inductive (le plus souvent qualitative) et une démarche hypothético-déductive (souvent quantitative dans ce contexte), la première visant à approfondir les observations, la deuxième à les généraliser. Pour une introduction aux méthodes mixtes, voir John W. CRESWELL, *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*; John W. CRESWELL et Vicki L. PLANO CLARK, *Designing and Conducting Mixed Methods Research*; Abbas TASHAKKORI *et al.*, *Foundations of Mixed Methods Research...*; John W. CRESWELL et J. David CRESWELL, *Research Design...*
 2. À propos du rapport dialectique entre l'idée (l'hypothèse) et le fait (l'observation) dans la recherche expérimentale, le philosophe Henri Bergson écrit : « Le fait, plus ou moins clairement aperçu, suggère l'idée d'une explication; cette idée, le savant demande à l'expérience de la confirmer; mais, tout le temps que son expérience dure, il doit se tenir prêt à abandonner son hypothèse ou à la remodeler sur les faits. La recherche scientifique est donc un dialogue entre l'esprit et la nature. La nature éveille notre curiosité; nous lui posons des questions; ses réponses donnent à l'entretien une tournure imprévue, provoquant des questions nouvelles auxquelles la nature réplique en suggérant de nouvelles idées, et ainsi de suite indéfiniment » (Henri BERGSON, *La pensée et le mouvant*, p. 258).

résolument inductive, le chercheur va devoir, lors de son parcours, formuler des généralisations à partir de ses observations, généralisations qui, confrontées aux observations subséquentes, s'apparentent à des hypothèses.

DU PROBLÈME AUX HYPOTHÈSES

Dans la démarche hypothético-déductive qui nous sert ici de modèle, l'hypothèse se présente comme une réponse anticipée à la question de recherche ; c'est en d'autres termes un énoncé qui, d'une certaine manière, résout le problème de recherche. C'est une sorte de prédiction découlant logiquement de la théorie, mais dont on n'est pas certain qu'elle corresponde aux faits. La recherche consiste à confronter cette réponse avec les faits. Si les faits confirment l'hypothèse, on conclura que la théorie d'où elle découle est vraisemblable et qu'il n'y a pas lieu, pour l'heure, de l'écarter.

Une hypothèse est une proposition exprimant une éventualité incertaine, mais vraisemblable, à propos d'une réalité qu'on cherche à décrire ou à expliquer. L'énoncé d'un état de fait communément admis, qui ne fait que réitérer ce qui est déjà connu ou établi, ne constitue donc pas une hypothèse.

L'hypothèse peut être vue comme une passerelle entre le monde de la théorie et le monde de l'empirie, une passerelle qui permet de tester dans l'empirie la validité d'une théorie. La formulation de l'hypothèse est donc une étape importante dans le processus d'opérationnalisation du sujet de recherche.

Ayant identifié un problème de recherche et l'ayant énoncé dans le langage de la théorie, l'apprenti chercheur n'a pas pour autant une idée précise de la solution à ce problème. Même si ses lectures l'ont amené à donner à son problème un fondement théorique, il ne sait pas toujours quelles hypothèses il peut ou devrait formuler, et comment. L'énoncé du problème théorique ne suffit pas à lui seul à mener au « terrain » de la recherche. Un pas de plus en direction de l'empirie est nécessaire : c'est pourquoi, avec la théorie à laquelle elle est étroitement associée, l'hypothèse constitue un élément important de la problématique³.

3. L'apprenti se demande aussi combien d'hypothèses il devrait formuler. Dans une recherche, le nombre d'hypothèses que peut poser un chercheur n'est pas infini. Mais au-delà de l'exigence de faisabilité, il n'y a pas de normes en cette matière. La quantité de travail requise par la vérification d'une hypothèse est très variable, de sorte que le nombre d'hypothèses est lui aussi variable. On peut imaginer qu'à chaque question

Pour jouer son rôle dans le processus de recherche, l'hypothèse, en tant qu'énoncé, doit répondre à un certain nombre d'exigences. Elle doit en effet être choisie et rédigée avec soin, car elle définit et circonscrit la partie de la réalité sociale que le chercheur se propose d'observer, et elle oriente le choix de la méthode d'observation. Une hypothèse doit être impérativement pertinente, univoque, précise et neutre.

Une hypothèse ***pertinente*** entretient un lien évident avec le problème de recherche ; elle répond directement à la question de recherche. Par exemple :

Question de recherche: *L'augmentation depuis 20 ans de la proportion de femmes parmi les journalistes a-t-elle eu une incidence sur la sélection des événements rapportés dans les médias ?*

Hypothèse A: *L'augmentation depuis 20 ans de la proportion de femmes parmi les journalistes n'a pas eu d'impact significatif sur la couverture des événements d'actualité.*

Hypothèse B: *L'augmentation de la proportion de femmes parmi les journalistes a été plus rapide à la télévision et à la radio que dans la presse écrite.*

L'hypothèse A répond directement à la question, contrairement à l'hypothèse B, qui paraît non pertinente : que l'augmentation de la proportion de femmes parmi les journalistes ait été plus rapide dans les médias électroniques que dans la presse écrite ne nous renseigne en rien concernant l'effet de cette augmentation sur la sélection des nouvelles.

On peut se demander pourquoi un apprenti serait tenté de formuler une hypothèse non pertinente. C'est parce que, comme dans cet exemple, l'hypothèse porte sur un aspect qui, lui, paraît pertinent. En effet, si on observe une transformation dans la sélection des nouvelles, et que cette transformation peut être attribuée à la présence accrue de femmes journalistes, alors il y aurait lieu de vérifier si cette transformation est plus marquée dans les médias où l'augmentation de la proportion de femmes a été plus forte. Au lieu d'exclure une telle hypothèse sous prétexte qu'elle ne répond pas directement à la question de recherche, on peut au contraire développer la question de recherche ou la décliner en plusieurs sous-questions, de manière à élaborer un modèle explicatif plus complexe, qui fasse une place à cette autre variable jugée pertinente. Par exemple, la question de recherche pourrait devenir : *l'augmentation depuis 20 ans de la proportion de femmes parmi les journalistes a-t-elle*

d'un questionnaire d'enquête correspond une hypothèse particulière. À l'inverse, on peut aussi imaginer qu'une hypothèse générale occupe toute la carrière d'un chercheur.

eu une incidence sur la sélection des événements rapportés dans les médias ? Si oui, de quelle nature a été cette transformation et quelles sont les conditions qui l'ont favorisée ?

Il faut cependant rappeler une consigne fondamentale : ne pas donner à sa recherche une ampleur démesurée, ce qui risque de se produire à force d'ajouter des variables qui pourraient, directement ou indirectement, influencer sur le phénomène à l'étude. Ce serait manifestement le cas ici avec la dernière proposition sur les conditions, sans doute nombreuses, ayant favorisé le phénomène.

Une hypothèse **précise** et **univoque** ne peut être interprétée que d'une façon. Le sens des termes choisis pour la formuler est le même pour tous. Sa formulation ne laisse persister aucune ambiguïté.

Hypothèse A : *Les gens qui vont souvent au cinéma ont un revenu élevé.*

Hypothèse B : *La majorité des cinéphiles qui assistent à au moins une représentation par semaine ont un revenu personnel annuel supérieur à 50 000 \$.*

Dans l'exemple A, l'expression « les gens qui vont souvent au cinéma » ne prend pas le même sens pour tous. Selon qu'on est soi-même plus ou moins cinéophile, « souvent » pourra signifier chaque jour, une fois par semaine ou une fois par mois. Il en va de même pour la notion de « revenu élevé », qui n'a pas de référent précis. Dans la seconde formulation (B), le fait de préciser le rythme de fréquentation et un seuil de revenu permet de cerner précisément la catégorie de personnes dont il est question dans la recherche. Ce choix terminologique précise l'objet et la nature de la recherche.

L'opération ne consiste pas seulement à ajouter des mots ou des précisions. Le choix des termes doit être fondé empiriquement et théoriquement. Ainsi, dans l'exemple précédent, le niveau de revenu retenu n'est pas choisi arbitrairement : il doit être ajusté en fonction du coût de l'objet de la transaction (le seuil de revenu suffisant pour se payer des billets de cinéma n'est pas le même que pour l'achat d'une voiture de luxe).

Une hypothèse **neutre** est un énoncé objectif qui décrit une réalité sans contenir de jugement de valeur, de souhait, de préférence, d'opinion.

Hypothèse A : *La majorité des vrais cinéphiles sont des gens bien éduqués.*

Hypothèse B : *La majorité des gens qui vont au cinéma au moins une fois par semaine détiennent un diplôme universitaire.*

Dans l'exemple A, les expressions « vrais cinéphiles » et « bien éduqués » posent non seulement un problème de précision, mais aussi d'objectivité. Distinguer le « vrai » du « faux » cinéphile, et celui qui est « bien » ou « mal » éduqué fait appel à une appréciation subjective, variable d'un observateur à l'autre, et empreinte de jugement de valeur. À cette subjectivité, il faut substituer des critères objectifs, comme dans l'exemple B. Dans cet exemple, aller au cinéma au moins une fois par semaine devient une définition opératoire du concept de « cinéphile assidu », et le fait de détenir un diplôme universitaire devient une définition opératoire de « niveau de formation »⁴.

Certaines hypothèses, lorsqu'elles sont formulées avec les concepts et le langage de la théorie, restent trop abstraites pour faire l'objet d'une vérification. Il faut alors engager un travail d'opérationnalisation pour leur donner une formulation plus concrète, susceptible de donner lieu à des observations. Ce travail, qui consiste à passer du monde abstrait de la théorie au monde concret de l'empirie, doit souvent se faire en plusieurs étapes.

Par exemple, un chercheur qui s'intéresse à la consommation des produits culturels énonce l'hypothèse suivante :

Plus le capital culturel d'un individu (la somme de ses connaissances et de ses expériences culturelles) est élevé, plus ses structures cognitives sont étendues et complexes et donc en mesure d'accueillir et de donner sens à des informations nouvelles, plus les œuvres artistiques prennent pour cet individu de la signification et de l'intérêt.

Le chercheur pourrait aussi formuler l'hypothèse autrement :

La perception qu'a un individu de la pertinence et de l'intelligibilité d'informations nouvelles, comme des œuvres d'art, est fonction de l'étendue et de la complexité de ses structures cognitives.

Ces hypothèses ont le mérite d'être formulées dans les catégories de la théorie, qu'on voit apparaître en filigrane ; on pourrait dire que ce sont des hypothèses théoriques. Mais elles font appel à des concepts trop abstraits pour donner lieu à un test empirique. Aucun des nombreux concepts qu'elles comportent ne peut, en l'état, faire l'objet d'observations. Des concepts comme « capital culturel », « structure cognitive » et « intelligibilité de l'information » ne renvoient pas à des objets directement

4. Ici, le choix de cette définition opératoire constitue une *interprétation* de l'expression « bien éduqué », et non seulement son opérationnalisation.

observables. Pour vérifier ces hypothèses, le chercheur doit les énoncer en termes concrets de manière à établir ce qu'il faudrait voir, sentir, toucher dans le monde empirique pour pouvoir dire : ceci est du « capital culturel », cela est une « structure cognitive » ou encore telle structure cognitive est plus complexe que telle autre. Le chercheur doit décliner ces hypothèses abstraites dans des énoncés portant sur des faits observables, sur des réalités tangibles. Cela ne se fait pas toujours aisément. Plus le concept est abstrait, plus complexe sera l'analyse visant à identifier le genre de faits sensibles auxquels il correspond.

Le chercheur pourrait considérer, par exemple, qu'une bonne partie du capital culturel est acquis par la formation scolaire et postuler que la formation générale reçue à l'école influe sur ce capital. Il pourrait décider d'opérationnaliser cette dimension du concept par le niveau de scolarité des gens⁵. Il pourrait aussi considérer qu'une partie du capital culturel provient des expériences vécues durant la jeunesse et en inférer que plus le capital culturel des parents (mesuré par leur niveau de scolarité) est élevé, plus les jeunes sont exposés à des expériences contribuant au développement de leur capital culturel. Il pourrait également estimer que les voyages à l'étranger, en quantité, en durée et en diversité, constituent d'importants facteurs d'enrichissement culturel et en faire des indicateurs. Et ainsi de suite, jusqu'à en arriver à une brochette d'hypothèses de recherche. Par exemple :

*Les gens qui détiennent un degré élevé de scolarité,
Les gens dont les parents ont ou avaient un degré élevé de scolarité,
Les gens qui ont beaucoup voyagé,
Les gens qui parlent plusieurs langues*

...

*... lisent davantage les quotidiens,
fréquentent plus assidûment les musées,
ont plus tendance à être abonnés à une bibliothèque publique,
lisent davantage de livres,
réussissent mieux un test de connaissances générales.*

Dans la mesure où les données d'observations corroborent ou non les hypothèses, le chercheur sera amené à retourner à sa théorie et à ses concepts, à juger de leur validité et éventuellement à les préciser ou à les

5. Dans un exemple précédent (chapitre 3), le nombre d'années de scolarité était retenu comme indicateur du capital culturel. Le même concept peut cependant être mesuré autrement. Par exemple, un chercheur pourrait estimer que, pour les besoins de sa recherche, il suffit de savoir si les gens ont ou non obtenu un diplôme universitaire.

amender en vue de vérifications ultérieures⁶. Encore faut-il que chacune des hypothèses ait été traduite dans des indicateurs pertinents et discriminants. En effet, en regard de la problématique de recherche, qu'est-ce qu'un « degré élevé de scolarité » ? Comment détermine-t-on qu'une personne a « beaucoup voyagé », qu'elle fréquente « assidûment » les musées ? Quelles connaissances générales faut-il mesurer pour prétendre évaluer l'étendue d'un capital culturel ? La validité des conclusions de la recherche tient à la validité des indicateurs retenus.

LES TYPES D'HYPOTHÈSES

Les chercheurs en sciences humaines utilisent plusieurs termes pour désigner et caractériser les hypothèses. Il n'est évidemment pas nécessaire de maîtriser d'emblée toute cette terminologie. Il est utile toutefois d'en connaître les éléments les plus courants. Grâce à ce vocabulaire, même réduit à ses rudiments, l'apprenti dispose d'outils pour analyser et critiquer ses propres hypothèses, débusquer et corriger leurs insuffisances. Dans les paragraphes suivants, nous nous attardons à trois dimensions du concept d'hypothèse : la finalité, la direction et la composition (le nombre de variables).

La finalité des hypothèses : description et explication

Une hypothèse est dite *descriptive* quand elle décrit l'état de variables sans chercher à fournir d'explication quant à leur état.

Par exemple :

Les publicitaires professionnels sont majoritairement des hommes.

Les partis politiques utilisent les médias sociaux principalement pour communiquer avec leurs militants.

Une hypothèse descriptive peut établir une association entre plusieurs variables, sans pour autant proposer que l'état d'une des variables contribue à expliquer l'état des autres variables.

6. Dans une approche inductive, la démarche que nous venons d'exposer suit un chemin inverse qui va de l'indicateur ou du fait sensible vers le concept. Le processus consiste à rattacher des observations à une même catégorie (c'est-à-dire un concept) sur la base d'une caractéristique commune jugée significative, puis à rattacher ces catégories à une catégorie plus générale (un concept générique).

Par exemple :

Le taux de lecture des journaux quotidiens est plus élevé dans les banlieues que dans les centres urbains.

L'hypothèse associe deux variables (le lieu d'habitation et le taux de lecture), sans pour autant établir que l'une constitue une explication de l'autre. L'hypothèse est donc descriptive⁷.

Certaines hypothèses décrivent l'évolution d'une variable dans le temps.

Par exemple :

Le nombre de médias appartenant à un conglomérat a augmenté depuis 20 ans.

Dans cet exemple, on décrit l'état (en l'occurrence l'augmentation à travers le temps) d'une variable (*le nombre de médias appartenant à un conglomérat*). Le temps qui passe ne constitue pas, en lui-même, une variable qui serait la cause du changement ; il n'explique rien (mis à part la vieillesse...), mais il fournit le cadre à l'intérieur duquel le changement se produit. On peut en effet vouloir montrer que le nombre de médias appartenant à des conglomérats a augmenté, sans pour autant chercher des explications à ce phénomène, le temps qui passe n'étant pas en soi une explication satisfaisante.

Malgré leur apparence simpliste, les hypothèses descriptives remplissent deux fonctions importantes. Dans les recherches de type descriptif, elles portent sur des phénomènes encore plus ou moins bien perçus et connus : elles guident donc vers les données pertinentes, par exemple sur la nature et l'ampleur d'un phénomène. Dans les recherches de type explicatif, elles sont complémentaires aux hypothèses explicatives et visent à recueillir des informations notamment contextuelles, utiles ou nécessaires à l'analyse et à l'interprétation des données.

Cela dit, en général, les chercheurs ne se contentent pas de décrire les phénomènes ; ils souhaitent apporter des explications. C'est pourquoi leurs hypothèses ont le plus souvent une visée explicative ; elles établissent une relation d'influence ou de causalité plus ou moins exclusive et directe entre différents éléments de la réalité, c'est-à-dire entre différentes variables.

7. La même hypothèse serait considérée comme explicative si le chercheur se donnait pour objectif de faire du lieu de résidence (centre/banlieue) un facteur expliquant les différences dans les habitudes de lecture. Le cas échéant, le cadre opératoire serait différent : d'autres hypothèses devraient être formulées pour expliquer pourquoi le taux de lecture diffère dans le centre de la ville et dans la banlieue.

Par exemple :

L'âge des téléspectateurs influe sur leurs choix de programmes.

Cette hypothèse met en relation deux variables dont l'une, l'âge des téléspectateurs, « explique » l'autre, le choix de programmes. Ici, *expliquer* signifie qu'une variable (dite *indépendante* ou *explicative*) influe sur d'autres variables (dites *dépendantes*). Cela n'implique pas que l'état d'une variable explicative soit la cause nécessaire et suffisante de l'état d'une autre variable. En sciences humaines et sociales, on ne rencontre que rarement ce genre de causalité déterminante et exclusive. Les chercheurs s'emploient plutôt à identifier des phénomènes qui contribuent, d'une manière ou d'une autre, à l'existence ou à l'état d'autres phénomènes. C'est en ce sens qu'on dit que tel facteur « explique » tel phénomène⁸.

Dans l'exemple précédent, l'hypothèse signifie que l'âge des téléspectateurs est un facteur, parmi d'autres sans doute, qui influe sur le choix des programmes, mais elle n'implique pas que, connaissant l'âge d'un téléspectateur, on puisse en inférer avec certitude tous ses choix de programmes. Elle n'implique pas non plus que tous les téléspectateurs d'un même groupe d'âge préfèrent les mêmes programmes.

Dans leurs formes les plus typiques, les hypothèses explicatives associent des variables par des termes qui explicitent en quoi les unes influent sur les autres.

Quelques exemples :

L'exposition régulière à des émissions de télévision comportant une forte proportion de contenus violents entraîne l'augmentation de comportements agressifs chez les enfants de moins de douze ans.

La possibilité qu'une publicité soit consultée augmente en proportion de l'espace occupé par cette publicité dans le journal.

La politique de diversité adoptée par la télévision publique a favorisé la présence des minorités ethnoculturelles dans ses émissions.

8. Les relations entre des variables sont dites *stochastiques* lorsque les changements dans les variables se produisent de manière aléatoire ; à l'opposé, les relations sont dites *déterministes* lorsque les changements se produisent d'une façon entièrement et parfaitement prévisible. Généralement, en sciences sociales et humaines, la réalité se situe entre ces deux pôles. On dira alors qu'une variable « explique » le comportement d'une autre variable lorsque, connaissant l'état de la première, on peut prévoir avec une certaine probabilité (que l'on s'efforcera de mesurer) l'état de la seconde.

Ces hypothèses affirment que la variation de l'une des deux variables contribue à expliquer la variation de l'autre variable :

Exposition régulière à des contenus violents → comportements agressifs.

Espace occupé par la publicité → consultation de la publicité.

Adoption de la politique de diversité → présence des minorités dans les émissions.

Les hypothèses explicatives comportent typiquement, dans leur formulation même, des termes qui dénotent l'idée d'une action d'une variable sur l'autre : *entraîne l'augmentation de, augmente en proportion de, a favorisé* et autres expressions du même genre : *provoque, contribue à, influe sur, favorise, varie en fonction de, entraîne, déclenche, a pour effet de, cause, etc.*

Si les variables qui figurent dans les hypothèses données en exemple renvoient à des faits observables, la nature de la *relation* entre ces variables relève plutôt de la théorie. C'est la théorie qui établit logiquement la nature de cette relation. Souvent, une variable dite « explicative » n'explique pas grand-chose en elle-même ; c'est la théorie à laquelle la variable est associée qui explique le phénomène. Par exemple, l'âge en lui-même n'explique pas le choix des émissions de télévision. Cependant, l'âge est associé à un stade de développement psychologique, à un certain mode de vie, à un emploi du temps, à des valeurs générationnelles, à des préoccupations et des intérêts particuliers, bref à un ensemble de facteurs que la théorie va chercher à circonscrire et à articuler pour montrer en quoi chacun de ces facteurs contribue à définir des préférences culturelles comme celles qui déterminent les choix télévisuels. En somme, la théorie fournit une explication non pas par magie, mais dans la mesure où elle comporte des propositions concernant d'autres phénomènes ou d'autres facteurs (jouant le rôle de variables antécédentes, indépendantes ou intermédiaires) susceptibles d'agir directement ou indirectement sur la variable dépendante, renforçant ou contrariant l'effet de la variable indépendante à l'étude dans l'hypothèse. Nous abordons plus loin le rôle de ces différents types de variables.

ENCADRÉ 5.1

CAUSALITÉ ET RÉDUCTION MÉTHODOLOGIQUE

Considérer l'enchevêtrement de toutes les conditions et de tous les événements qui, à des degrés divers, contribuent à expliquer un phénomène ou un événement, même circonscrit (par exemple les préférences télévisuelles d'une personne) est une entreprise hors de la portée des chercheurs. En effet, comment connaître toutes les circonstances, expériences et conditions qui ont pu, à un moment ou à un autre, interagir pour finalement influencer, de près ou de loin, par exemple sur les préférences d'un téléspectateur ? Le chercheur opère plutôt une réduction de la complexité en choisissant et en isolant certaines « causes » jugées les plus aptes à expliquer, à un degré satisfaisant de probabilité, la majorité des choix télévisuels d'une proportion importante des sujets. Le chercheur, conscient de la réduction méthodologique qu'il opère, sait que l'explication qu'il apporte est partielle ; l'explication totale d'un événement ou d'un phénomène réside dans un faisceau de facteurs et de conditions d'une complexité dont le chercheur ne peut sans doute pas venir à bout. La réduction méthodologique ramène la causalité à un rapport entre des événements ou des conditions choisis qui, croit-on, « expliquent » un autre événement ou condition. Bref, l'impossibilité de tout expliquer ne décourage pas l'élaboration et la validation de théories explicatives qui, bien qu'elles soient partielles, rendent compte de la réalité de manière satisfaisante.

Hypothèses directionnelles et non directionnelles

Une hypothèse *non directionnelle* est une hypothèse qui se limite à affirmer l'existence d'une relation entre des variables : *l'habitude de lire régulièrement un quotidien varie avec l'âge.*

Une hypothèse *directionnelle* indique explicitement dans quel sens cette relation se manifeste : *l'habitude de lire régulièrement un quotidien est plus fréquente chez les personnes âgées que chez les personnes jeunes.*

En général, une hypothèse directionnelle est, d'une certaine manière, plus précise qu'une hypothèse non directionnelle, dans la mesure où elle comporte une information supplémentaire et importante sur le plan théorique, à savoir le sens de la relation entre les variables. Lorsque la théorie s'y prête, c'est-à-dire lorsqu'elle est de nature à rendre compte de la relation entre les variables, et lorsque l'information est disponible sur le plan empirique, il est en général préférable de formuler des hypothèses directionnelles, plus précises et plus significatives sur le plan théorique.

La distinction directionnel/non directionnel prend toute son importance en analyse statistique, car elle détermine les conditions de rejet de l'hypothèse nulle (H_0)⁹. Avec une hypothèse non directionnelle, l' H_0 est rejetée peu importe le sens (positif/négatif) de l'association entre variables, pourvu qu'il y ait association. Par exemple : *l'habitude de lire régulièrement un quotidien varie avec l'âge* (hypothèse non directionnelle) ; H_0 est rejetée si les personnes âgées lisent plus les journaux que les jeunes ou inversement si ce sont les jeunes qui lisent le plus les journaux¹⁰. Dans une hypothèse directionnelle, le test statistique est plus exigeant ; l' H_0 n'est rejetée que si l'association présente entre les variables va dans le sens prévu. Par exemple : *l'habitude de lire régulièrement un quotidien est plus fréquente chez les personnes âgées que chez les personnes jeunes* (hypothèse directionnelle) ; pour rejeter H_0 , il ne suffit pas d'observer une différence de lecture suivant l'âge, comme dans l'exemple précédent, il faut aussi que la lecture soit plus fréquente chez les personnes âgées que chez les personnes jeunes.

La composition des hypothèses : simple et complexe

Les hypothèses qui portent sur une ou deux variables, dont nous venons de présenter plusieurs exemples, peuvent être dites *simples* en regard d'autres hypothèses qui portent sur plus de deux variables et qu'on qualifie de *complexes*.

Les hypothèses complexes correspondent à deux cas de figure. Dans le **premier cas**, l'hypothèse comporte plusieurs variables, mais elle n'est en fait que la concaténation de plusieurs hypothèses simples et indépendantes les unes des autres.

Par exemple :

Les conglomerats médiatiques sont de moins en moins nombreux, mais de plus en plus diversifiés et importants en taille.

Il s'agit d'une hypothèse descriptive qui énonce des changements dans trois variables : le nombre, la taille et le degré de diversité des conglomerats médiatiques, sans établir de lien de causalité entre ces variables. Cette

9. Voir la section sur la réfutabilité dans le chapitre 1.

10. Comme l'illustre cet exemple, c'est de la formulation de l'hypothèse qu'il s'agit et non de son contenu conceptuel. Ici, *formellement*, l'hypothèse est non directionnelle, bien que, *logiquement*, elle puisse être considérée comme directionnelle (il est possible que l'âge influe sur la lecture, mais l'inverse est impossible). En somme, c'est la manière dont l'hypothèse est formulée qui importe du point de vue de la réalisation du test statistique.

hypothèse, complexe du point de vue de sa formulation, regroupe en réalité trois hypothèses descriptives, simples, univariées et indépendantes¹¹ : i) *Les conglomerats médiatiques sont de moins en moins nombreux*; ii) *Les conglomerats médiatiques sont de plus en plus importants en taille*; iii) *Les conglomerats médiatiques sont de plus en plus diversifiés*.

On trouve aussi, dans le même cas de figure, des hypothèses explicatives mettant en rapport un phénomène à expliquer et plusieurs facteurs explicatifs.

Par exemple :

La durée hebdomadaire d'écoute de la télévision varie en fonction de l'âge, du sexe et du revenu des téléspectateurs. Cette hypothèse explicite la relation entre plusieurs variables : trois variables indépendantes (âge, sexe et revenu des individus) influent sur une quatrième variable, dépendante (le temps d'écoute de la télévision). Cette hypothèse complexe regroupe trois hypothèses explicatives simples et indépendantes : i) *L'âge influe sur la durée hebdomadaire d'écoute de la télévision*; ii) *Le sexe influe sur la durée hebdomadaire d'écoute de la télévision*; iii) *Le revenu influe sur la durée hebdomadaire d'écoute de la télévision*.

Dans cet autre exemple, l'hypothèse associe une variable indépendante et deux variables dépendantes :

L'augmentation du nombre de femmes journalistes a non seulement incité les entreprises de presse à adopter une organisation du travail plus favorable à la conciliation travail/famille, mais elle a aussi eu pour effet une mise en valeur dans l'information des enjeux qui concernent plus particulièrement les femmes.

Cette hypothèse peut être reformulée en deux hypothèses simples : i) *L'augmentation du nombre de femmes journalistes explique l'adoption par les entreprises de presse d'une organisation du travail plus favorable à la conciliation travail/famille*; ii) *L'augmentation du nombre de femmes journalistes explique une mise en valeur dans l'information d'enjeux qui concernent plus particulièrement les femmes*.

Le **deuxième cas** de figure d'hypothèses complexes correspond à des hypothèses qui regroupent deux ou plusieurs hypothèses liées les unes aux autres dans une chaîne de causalité.

11. Dans cet exemple, « indépendantes » ne veut pas dire qu'il n'y a pas de rapport entre le nombre, la taille et le degré de diversification des conglomerats. Ce rapport existe, assurément; cependant, la formulation de l'hypothèse en question n'explicite pas ce rapport.

Par exemple :

Les usagers assidus des services de transport en commun se plaignent moins de la qualité du service que les usagers occasionnels car, comme ils connaissent mieux le fonctionnement du système, leurs usages et leurs attentes sont mieux ajustés aux possibilités du système.

Cette hypothèse complexe pourrait être décomposée en hypothèses simples, mais celles-ci sont dépendantes les unes des autres, et forment une structure causale :

- le degré d'usage influe sur le degré de connaissance du fonctionnement du système ;
- cette connaissance influe sur le degré de congruence entre les usages et les attentes, d'une part, et les possibilités qu'offre le système, d'autre part ;
- ce degré de congruence explique le degré de satisfaction des usagers ;
- ce degré de satisfaction explique la propension à ne pas porter plainte.

Dans ce cas de figure, les hypothèses sont *séquentielles* ; elles décrivent un processus : l'usage favorise la connaissance, qui favorise la congruence, qui favorise la satisfaction, qui diminue les plaintes, alors que, dans les exemples précédents, les hypothèses sont *parallèles* : par exemple, l'âge, le sexe et le revenu influent parallèlement ou simultanément sur la durée hebdomadaire d'écoute de la télévision, sans constituer une chaîne causale.

La distinction entre hypothèse simple et hypothèse complexe est importante pour l'apprenti, qui doit analyser ses hypothèses (et celles des chercheurs dont il lit les travaux) afin de bien cerner leur structure et distinguer les variables qui les composent ainsi que les relations qu'elles entretiennent entre elles. Les apprentis devraient éventuellement parvenir à une certaine aisance en ce domaine. Une deuxième utilité concerne l'analyse des données, c'est-à-dire la manière dont les apprentis vont devoir vérifier leurs hypothèses, éventuellement en faisant appel à des outils statistiques. Le nombre de variables contenues dans une hypothèse ainsi que la nature des relations entre ces variables ont une incidence sur la manière dont les hypothèses seront vérifiées et, au besoin, sur le choix des outils statistiques appropriés. L'apprenti qui envisage de recourir à des méthodes quantitatives ne dispose pas nécessairement, au moment de l'élaboration de son projet, de toutes les connaissances dont il aura besoin pour procéder à l'analyse statistique et à l'interprétation des

données quantitatives. Ce guide n'est pas le lieu qui convient pour cet apprentissage, que l'apprenti fera en temps et lieu, si nécessaire ; cependant, au moment où il élabore son projet et précise ses hypothèses, il est souhaitable qu'il ait à l'esprit les enjeux élémentaires relatifs à l'analyse des données, ne serait-ce que pour s'assurer de disposer de toutes les données dont il aura besoin le moment venu.

Hypothèses univariées, bivariées et multivariées

Dans le langage de la statistique, la distinction entre hypothèse simple et hypothèse complexe est remplacée par la distinction entre hypothèse univariée, bivariée et multivariée. À chacun de ces types d'hypothèses correspondent des traitements statistiques spécifiques.

L'hypothèse *univariée* porte sur une seule variable et elle ne peut donc être que descriptive ; on représente donc cette variable par des statistiques descriptives : distribution de fréquence, mesures de tendance centrale (moyenne, médiane, mode, etc.) et de dispersion (écart-type, écart interquartile, etc.). L'analyse descriptive est utile, voire nécessaire pour connaître la composition, l'ampleur ou l'évolution d'un phénomène.

L'hypothèse *bivariée* est « explicative » quand elle porte sur deux variables dont on cherche à savoir si elles sont liées ou si l'une influe sur l'autre. On peut décrire ou apprécier statistiquement cette relation de différentes manières : tests d'indépendance ou d'adéquation, coefficients de corrélation, comparaisons de moyennes, tableaux croisés, régressions linéaires, etc.

L'hypothèse *multivariée* porte sur trois variables ou plus¹². Supposons l'hypothèse suivante :

Les gens qui détiennent un niveau de revenu et un degré de scolarité plus élevés que la moyenne, dont les parents ont ou avaient un degré élevé de scolarité, qui ont beaucoup voyagé, qui lisent beaucoup, ces gens-là fréquentent les musées plus assidûment que les autres.

L'analyse va consister à mesurer, par des outils statistiques appropriés (comme l'analyse de la variance), i) si toutes les variables présentes dans l'hypothèse (les variables indépendantes : scolarité, revenu, scolarité des parents, voyage, lecture et la variable dépendante : fréquentation

12. Une hypothèse trivariée peut être analysée en suivant les procédures d'analyse bivariée dans les cas où l'on considère une des variables comme une *variable de contrôle*. Voir la section suivante à propos des variables de contrôle.

des musées) varient de concert, et ii) quelle est la contribution relative de chaque variable indépendante dans la fréquentation des musées.

Dans ce contexte, il est important de souligner que le choix des outils statistiques est aussi fonction du niveau de mesure des variables. De ce point de vue, il existe quatre types de variables. Les variables *qualitatives nominales* se déploient en catégories pouvant être désignées par un nom, une étiquette : nom de métier, d'origine ethnique, de lieu de résidence, etc.

Les variables *qualitatives ordinales* ont pour propriété de posséder des valeurs définies par une relation d'ordre : niveau de scolarité, degré de satisfaction, etc. Les variables *quantitatives d'intervalles* peuvent être mesurées sur des échelles dont les intervalles sont connus et constants, mais dont la valeur zéro est arbitraire, comme les degrés Celsius. Les variables *quantitatives de rapport* diffèrent des variables d'intervalles par le fait qu'il existe un zéro « naturel » correspondant à une absence de valeur (0 dollar de rémunération équivaut à une absence de rémunération, alors que 0 degré Celsius ne signifie pas absence de température).

Nous n'irons pas plus loin sur ce sujet, sauf pour conseiller à l'apprenti qui compte utiliser des méthodes quantitatives, de se familiariser, si ce n'est pas déjà fait, avec ces connaissances élémentaires de statistique. En effet, la manière de définir les variables et les catégories pour la collecte de données aura une incidence décisive sur les opérations qu'il sera possible d'exécuter au moment de l'analyse statistique des données, le cas échéant.

Une dernière précision avant de clore cette section : on dit que les hypothèses explicatives mettent en relation des *variables* ; or il n'est pas rare que les éléments qui figurent dans la *formulation* des hypothèses soient des *catégories* de l'une ou l'autre des variables plutôt que les variables elles-mêmes. Par exemple :

Les téléspectateurs les plus âgés préfèrent les émissions d'information et les documentaires, alors que les plus jeunes téléspectateurs préfèrent les émissions de sport et de divertissement.

Jeunes et âgés sont des catégories de la variable *âge* ; émissions d'information, de documentaires, de sport et de divertissement sont des catégories de la variable *type d'émissions*. L'hypothèse stipule donc que les types d'émissions préférées varient en fonction de l'âge : âge → types d'émissions.

Lorsque plusieurs catégories, voire toutes, sont présentes dans l'hypothèse, l'identification de la variable est aisée. Toutefois, lorsqu'une seule catégorie est présente, il peut être plus difficile de désigner la variable.

Prenons un exemple d'hypothèse dont la formulation ne brille pas par sa clarté :

Les filles de 14 à 16 ans qui souffrent de dépression ont été, plus que les autres, victimes d'agressions sexuelles.

L'hypothèse met en opposition la catégorie des *filles de 14 à 16 ans qui souffrent de dépression* et la catégorie des *autres*. Qui sont *les autres*? i) Il peut s'agir des filles qui n'ont pas entre 14 et 16 ans, auquel cas la variable est l'âge des sujets et les catégories sont : celles de 14 à 16 ans et les autres catégories d'âge (ce pourrait être simplement une catégorie *Autres*). ii) Il peut s'agir de filles de 14 à 16 ans qui ne souffrent pas de dépression, auquel cas la variable est la présence de symptômes dépressifs et les catégories sont oui (présence)/non (absence). iii) Les « autres » pourraient aussi être les filles de 14 à 16 ans qui souffrent de troubles mentaux autres que la dépression ; les catégories seraient les différents troubles mentaux dont peuvent souffrir des filles de 14 à 16 ans. La formulation de l'hypothèse ne permet pas de trancher¹³ ; en revanche, la problématique de la recherche devrait lever toute ambiguïté.

ENCADRÉ 5.2

EXPLICATION ET COMPRÉHENSION

En sciences sociales, expliquer une réalité sociale, c'est identifier certains facteurs (qui peuvent être nombreux) et les processus (souvent complexes) qui font que cette réalité est ce qu'elle est. L'explication établit, entre des phénomènes sociaux, des relations de diverses natures, dont certaines sont de nature causale. Cependant, ces phénomènes existent parce que des humains, consciemment ou non, les font exister, par leurs actions et par leurs pensées. Les phénomènes objectifs que le chercheur observe sont donc tributaires de la subjectivité des humains. L'analyse du point de vue subjectif des humains qui participent à l'existence d'un phénomène complète l'analyse des facteurs objectifs.

En recherche sociale, on parle de *compréhension* pour désigner cette démarche consistant, pour le chercheur, à tenter de saisir la subjectivité des acteurs qu'il étudie, à se mettre à leur place, afin de saisir la rationalité de leurs choix, le sens de leurs actions, les intentions ou les motifs

13. Non seulement on peine à identifier la variable, mais le lien de causalité qu'elle implique est équivoque : les agressions sexuelles entraînent-elles l'apparition de troubles dépressifs ou les troubles dépressifs chez les jeunes filles créent-elles des conditions qui les mettent à risque d'être victimes d'agressions sexuelles ? Voilà donc un exemple à ne pas suivre.

qui les animent. La compréhension ne se substitue pas à l'explication ; elle la complète.

Voyons un exemple. On peut voir l'émergence du mouvement de contestation des Gilets jaunes en France en 2018-2019, et d'autres mouvements du même genre ailleurs dans le monde occidental, comme une réaction aux effets de la mondialisation. La délocalisation de la production vers les pays en développement a provoqué un appauvrissement des travailleurs du secteur manufacturier, ce qui a aussi entraîné des répercussions chez les petits artisans et les commerçants hors des grandes villes. La déréglementation et la libre circulation des produits agricoles ont mis en péril les fermes familiales. Les accords de libre-échange ont limité la capacité des États à soutenir les activités économiques et à protéger les gagne-petit, alors que les grandes fortunes ne font que s'accroître. Le chercheur peut, sur la base de statistiques officielles et objectives, documenter des facteurs de ce genre et ainsi élaborer une explication valide. Cependant, pour saisir la frustration des gens, leur découragement, leurs difficultés, leur méfiance à l'égard des institutions, leur colère, bref tout ce qui les motive à occuper la rue, il doit recueillir leur point de vue, saisir leur subjectivité ainsi que la signification qu'ils donnent à ce qu'ils vivent. À l'explication « externe » que peuvent fournir les statistiques officielles, il faut ajouter le point de vue « interne », subjectif, des acteurs concernés.

En vertu de la division du travail scientifique, toute recherche sociale n'incorpore pas nécessairement les deux démarches, *explicative* et *compréhensive*. Des recherches peuvent porter sur les phénomènes objectifs et viser à détecter et à mesurer l'influence de facteurs externes. D'autres peuvent porter sur l'interprétation subjective que les acteurs sociaux donnent d'un phénomène. Ces deux approches sont légitimes et justifiées. Cependant, à terme, les deux s'avèrent nécessaires pour rendre compte adéquatement de la réalité sociale. La convergence des résultats obtenus en empruntant les deux points de vue est un bon critère de la validité de ces résultats.

CONCEPT OU VARIABLE ?

L'apprenti chercheur a parfois de la difficulté à distinguer *variable* et *concept*. La difficulté tient au fait que, dans les hypothèses qu'il formule, concept et variable renvoient à un même objet matériel. C'est le point de vue à l'endroit de l'objet qui change selon qu'on le désigne comme un *concept* ou comme une *variable*.

Voyons, par exemple, l'hypothèse suivante :

L'exposition fréquente à des scènes de violence à la télévision entraîne l'augmentation de comportements agressifs chez les enfants de moins de douze ans.

L'hypothèse présente deux *concepts* d'objet (A : l'exposition à des contenus télévisés violents et B : les comportements agressifs des enfants¹⁴), associés par un rapport de causalité. L'hypothèse suggère que les objets A et B possèdent respectivement des propriétés telles que des variations de A sont susceptibles d'entraîner des variations de B. On peut supposer que la théorie dont découle l'hypothèse explicite ces propriétés de A et de B ainsi que leurs relations, de telle sorte qu'on peut expliquer par quels mécanismes (le mimétisme, la banalisation de la violence, l'immaturation du jugement moral des enfants, etc.) et dans quelles circonstances une augmentation de A peut entraîner une augmentation de B. Autrement dit, A et B sont des concepts qui ont un contenu théorique et qui font partie d'un modèle explicatif.

Le terme *variable* appartient au lexique de la méthodologique. Il désigne un objet ou un phénomène dont la propriété essentielle est qu'il est susceptible de variations, de changements. Ce sont les variations ou les changements de cet objet ou de ce phénomène qui constituent la cible ou le sujet des observations, conformément à la formulation de l'hypothèse. Dans notre exemple, l'exposition à des contenus violents est susceptible de varier en *fréquence*; idem pour les comportements agressifs. La fréquence de chacun de ces deux phénomènes que l'on se propose de mesurer est la propriété spécifique en vertu de laquelle, dans cette hypothèse, les deux concepts (qui représentent les phénomènes) sont aussi considérés comme des variables¹⁵.

Violence télévisée et agressivité du comportement sont deux concepts ayant une existence indépendamment de l'hypothèse dans laquelle ils figurent; il peut en être question, ensemble ou indépendamment, dans une multitude de contextes. Toutefois, ces deux phénomènes ne peuvent être considérés comme variables qu'en fonction de l'hypothèse dans laquelle ils figurent. Extraits de cette hypothèse (ou de n'importe quelle hypothèse dans laquelle on les retrouverait), ils redeviennent de « simples » concepts.

14. En fait, ces concepts sont le résultat d'une combinaison de concepts : exposition + représentation + violence ET comportement + agressivité + enfants.

15. Le terme *facteur* est couramment utilisé dans les modèles explicatifs pour désigner des phénomènes contribuant d'une manière quelconque à une situation ou à un état de fait. Un modèle peut comprendre plusieurs facteurs, structurels ou conjoncturels, dont certains sont constants et d'autres variables. Dans une hypothèse, le terme *variable* désigne la propriété d'un facteur d'être sujet à des changements à considérer et à consigner dans le cadre de la vérification d'hypothèse.

Aux *concepts* d'exposition à des contenus télévisés violents et de comportements agressifs correspondent deux *variables* : la fréquence de l'exposition et la fréquence des comportements. En considérant l'objet complexe désigné par le concept comme une variable, on ne retient de lui qu'un seul trait (la fréquence), dont l'état est susceptible de varier. Le passage du concept à la variable se fait donc par *réduction* : la variable ne retient du concept qu'un seul trait, omettant les autres. Il a été question dans le chapitre 1 (nous y reviendrons dans le chapitre suivant) de la réduction d'un *objet matériel* (l'objet considéré) en un *objet formel* (l'angle sous lequel on le considère). Ici, et de ce point de vue, le concept (comme comportement violent) constitue un objet matériel, et la variable (les comportements violents considérés sous l'angle de leur fréquence) constitue un objet formel.

À une variable correspond un ensemble de valeurs, quantifiables ou non. Dans le cas des variables quantitatives, les valeurs correspondent à une échelle de mesure (comme la fréquence) qui doit être congruente conceptuellement avec la variable. Dans le cas des variables qualitatives, les valeurs correspondent à des catégories définies par le chercheur. En effet, il y a *catégorisation* quand, pour les fins de sa recherche, le chercheur a besoin d'opérer, à propos d'un objet, des distinctions en regard d'une dimension particulière. Il incombe donc au chercheur de déterminer cette dimension, c'est-à-dire le principe de classification ou de catégorisation pertinent du point de vue des objectifs de la recherche et auquel il compte recourir pour opérer le classement. Ensuite, le chercheur définit, en regard de ce principe, un ensemble de catégories (un système catégoriel). Une catégorie regroupe les éléments qui, sous cette dimension, ont en commun un ou des traits qui les distinguent des éléments des autres catégories. Par exemple, les besoins de la recherche pourraient exiger que les contenus violents à la télévision soient classés selon que les émissions qui les présentent sont des fictions ou des non-fictions.

Comme le principe de classification est déterminé par les objectifs ou les besoins d'une recherche, il s'ensuit que, pour un objet donné, les catégories peuvent varier d'une recherche à l'autre¹⁶. Par exemple, les émissions de télévision pourraient être classées selon qu'elles se veulent réalistes ou fantaisistes, plutôt que dans les catégories de fiction et non-fiction. Ainsi, une même variable peut requérir des catégories différentes,

16. Le chercheur doit cependant porter attention aux catégories définies par les autres chercheurs à propos d'un même objet, non seulement parce qu'elles peuvent le guider, mais aussi pour faciliter, dans la mesure du possible, la comparaison entre ses propres données et analyses et celles des autres chercheurs.

suivant l'objet d'étude. Dans une étude sur la place des femmes dans les conseils d'administration, on pourrait classer les membres des conseils en deux catégories : les hommes et les femmes. Mais dans un questionnaire sur la cyberintimidation chez les jeunes, un chercheur pourrait juger nécessaire d'introduire, pour la variable « sexe », une ou plusieurs catégories destinées aux personnes transgenres, non binaires ou autres, considérant qu'une identité sexuelle « non cisgenre », « bivalente » ou « fluide » peut constituer un important facteur d'intimidation chez les jeunes.

Les catégories doivent être *homogènes*, c'est-à-dire se rapporter au même principe de classification. Elles doivent également être *conjointement exhaustives* (tous les éléments doivent pouvoir être classés) et *mutuellement exclusives* (un élément ne peut être classé que dans une seule catégorie). S'il fallait, par exemple, classer les émissions de télévision selon qu'il s'agit de fiction ou de non-fiction, il faudrait prévoir d'autres catégories pour les émissions qui combinent les deux (docudrame, docu-fiction, pseudo-documentaire, cinéma-vérité, etc.) ou qui ne sont ni l'une ni l'autre (comme une prestation musicale).

Le choix des catégories est souvent dicté, dans une certaine mesure, par les observations elles-mêmes. En effet, en explorant son « terrain », le chercheur peut constater que des variables retenues prennent des valeurs imprévues et qu'il doit aménager ses catégories en conséquence. C'est pourquoi, avant de figer des catégories dans un questionnaire ou dans une grille d'analyse de contenu pour une analyse quantitative, il est souhaitable de se familiariser d'abord avec le terrain ou le corpus, de l'explorer dans une perspective qualitative, puis de procéder à des tests pour vérifier la pertinence et la fiabilité des outils d'observation, incluant le choix et le libellé des catégories.

L'HYPOTHÈSE ET SES VARIABLES

Dans la recherche en sciences sociales, on distingue plusieurs types de variables, mais cinq catégories sont particulièrement importantes à souligner en raison des fonctions que remplissent ces variables dans un modèle explicatif : ce sont les variables dépendante, indépendante, intermédiaire, antécédente et de contrôle.

Une **variable dépendante** correspond à un phénomène qu'on cherche à expliquer. C'est la variable dont on veut expliquer l'état ou les

variations en montrant que cet état ou ces variations *dépendent* d'un ou de plusieurs facteurs explicatifs. Par exemple :

La lecture assidue des journaux quotidiens favorise les dons aux organisations humanitaires internationales.

Selon cette hypothèse, les variations dans les dons *dépendent* des (s'expliquent par les) variations dans l'assiduité de la lecture des quotidiens. Les dons constituent donc la variable *dépendante*.

La **variable indépendante** est celle qui explique l'état ou les variations de la variable dépendante. C'est la variable explicative. Le chercheur observe (ou provoque) les variations de la variable indépendante et il constate les effets de ces variations sur l'état de la variable dépendante. Dans l'exemple précédent, la lecture des quotidiens est la variable qui influe sur les dons aux organismes humanitaires, en « explique » les variations.

La **variable intermédiaire** désigne un phénomène qui est le truchement par lequel, suivant le modèle explicatif du chercheur, la variable indépendante influe indirectement sur la variable dépendante. Ce type de variable est particulièrement utile à la compréhension des situations où une variable indépendante affecte une variable dépendante, alors que les deux variables n'entretiennent pas de relation directe sur le plan empirique. Dans les cas de ce genre, un modèle explicatif est plus satisfaisant s'il met en lumière les processus ou les mécanismes par lesquels la variable indépendante agit sur la variable dépendante.

Par exemple, le fait de lire assidûment un quotidien n'a pas de lien direct évident avec celui de faire des dons aux organisations humanitaires. L'explication serait plus satisfaisante si, par exemple, on introduisait dans l'hypothèse l'idée que les lecteurs assidus de quotidiens ont plus de chances que les non-lecteurs d'être conscients de la nature et de l'ampleur des problèmes humanitaires à l'échelle planétaire et seraient ainsi plus motivés à faire des dons aux organisations humanitaires. On introduit alors, entre la variable indépendante (la lecture des quotidiens) et la variable dépendante (les dons), une variable intermédiaire (la conscience de la nature et de l'ampleur des besoins humanitaires). L'hypothèse, simple au départ mais devenue complexe, pourrait se formuler ainsi :

Les lecteurs assidus des journaux quotidiens acquièrent une plus grande connaissance que les autres citoyens de la nature et de l'ampleur des besoins humanitaires, et cette connaissance tend à se traduire par une plus grande propension à faire des dons aux organismes humanitaires.

Dans cet exemple, la variable intermédiaire joue un rôle de *médiation*; on parle alors de *variable médiatrice*, qui est le truchement par lequel la variable indépendante influence la variable dépendante. En l'occurrence, l'influence de A (*lecture des quotidiens*) sur B (*les dons*) s'explique par la médiation de X (*degré de conscience des besoins humanitaires*).

L'analyse pourrait aussi montrer que les lecteurs qui ont des revenus élevés font des dons plus importants que les lecteurs qui ont de plus faibles revenus. Dans ce cas, le niveau de revenu constituerait une variable intermédiaire jouant un rôle de *modération*. Une *variable modératrice* est une variable qui affecte la direction ou l'intensité (comme dans cet exemple) de la relation entre les variables indépendante et dépendante. La variable modératrice n'« explique » pas en elle-même l'existence de la relation (entre la lecture et le don), mais elle influe sur son sens ou sa force (l'importance du don).

La *variable antécédente* désigne un phénomène qui influence la valeur de la variable indépendante et a donc un effet indirect sur la variable dépendante. La variable antécédente précède logiquement la variable indépendante. Par exemple, le chercheur pourrait constater que les gens qui font des dons sont en général plus âgés que la moyenne et poser l'hypothèse que, s'il en est ainsi, c'est parce que les lecteurs de journaux sont plus âgés que les non-lecteurs. Suivant cette explication, l'âge constitue une variable antécédente: elle influe directement sur la lecture, mais n'influe pas directement sur les dons.

FIGURE 5.1 – Exemples de statut des variables dans un modèle explicatif

VARIABLE INDÉPENDANTE	VARIABLE DÉPENDANTE			
<i>Lecture des quotidiens</i>	<i>Dons</i>			
VARIABLE INDÉPENDANTE	VARIABLE INTERMÉDIAIRE (médiatrice)	VARIABLE DÉPENDANTE		
<i>Lecture des quotidiens</i>	<i>Conscience des besoins</i>	<i>Dons</i>		
VARIABLE ANTÉCÉDENTE	VARIABLE INDÉPENDANTE	VARIABLE INTERMÉDIAIRE (médiatrice)	VARIABLE DÉPENDANTE	
<i>Âge</i>	<i>Lecture des quotidiens</i>	<i>Conscience des besoins</i>	<i>Dons</i>	
VARIABLE ANTÉCÉDENTE	VARIABLE INDÉPENDANTE	VARIABLE INTERMÉDIAIRE (médiatrice)	VARIABLE INTERMÉDIAIRE (modératrice)	VARIABLE DÉPENDANTE
<i>Âge</i>	<i>Lecture des quotidiens</i>	<i>Conscience des besoins</i>	<i>Revenus</i>	<i>Dons</i>

Il arrive que la relation entre une variable indépendante et une variable dépendante soit difficile à percevoir parce qu'elle est embrouillée ou masquée par l'action d'autres variables qui créent une interférence. Dans l'exemple précédent, on pourrait penser que les lecteurs assidus des quotidiens possèdent un niveau de scolarité plus élevé et que c'est cette variable, et non la lecture des quotidiens, qui explique leur conscience des besoins humanitaires et, par conséquent, leur générosité. On pourrait lever cette incertitude en faisant de la variable « niveau de scolarité » une *variable de contrôle*; il s'agit alors de vérifier si les lecteurs à scolarité élevée donnent davantage que les non-lecteurs à scolarité élevée (ou inversement : vérifier si les lecteurs à scolarité faible donnent davantage que les non-lecteurs à scolarité faible). Dans un sous-échantillon de lecteurs à scolarité élevée, le niveau de scolarité ne varie pas (on dit qu'il est « contrôlé ») : il est élevé dans tous les cas, de sorte qu'il n'y a plus de variations dans le niveau de scolarité qui pourraient expliquer des variations dans les dons. Si les dons varient, on devra conclure que le niveau de scolarité n'y est pour rien¹⁷. Cet exemple nous donne l'occasion de rappeler qu'une corrélation entre deux variables n'implique pas nécessairement un lien de causalité. Les variables de contrôle servent justement à écarter les fausses causalités.

Encore une fois, une variable n'a pas de statut en soi ; son statut lui est attribué par la position qu'elle occupe dans un modèle explicatif. Par exemple, le revenu pourrait constituer une variable antécédente (qui influe sur la lecture) ou encore une variable de contrôle plutôt qu'une variable intermédiaire modératrice (qui influe sur les dons). L'analyse statistique pourrait déterminer lequel de ces statuts est le plus approprié.

17. Il est possible, même probable, que toutes les variables en question (lecture des quotidiens, niveau de revenu et niveau de scolarité) exercent une certaine influence sur les dons, indépendamment les unes des autres. Dans des situations de ce genre, qui sont courantes en recherche sociale, on peut recourir à des procédures d'analyse statistique multivariée qui mobilisent la logique des variables de contrôle pour estimer le poids relatif de chaque variable indépendante dans l'explication des variations de la variable dépendante.

Troisième exercice

Présentation détaillée du projet et modélisation du sujet

Le troisième exercice n'est rien d'autre que la reprise du premier exercice, mais dans une version plus élaborée et éventuellement remaniée. Depuis le premier exercice, l'apprenti a lu, réfléchi, écrit, discuté, si bien que la conception de son projet a progressé. Alors, il lui est demandé à nouveau de mettre ses idées au clair dans un texte cohérent. Le troisième exercice consiste donc à rédiger un texte de 800 à 1000 mots répondant aux critères suivants :

- Il présente le problème de connaissance faisant l'objet du projet et énonce ce problème sous forme de question de recherche¹⁸.
- Il détermine la partie de la réalité sociale à laquelle s'appliquera le projet (c'est-à-dire le « terrain », la « population », le « corpus », etc.).
- Il présente une ou plusieurs hypothèses indiquant dans quel sens l'apprenti entend résoudre le problème de connaissance.
- Il décrit la démarche ou la stratégie de recherche, c'est-à-dire la manière dont l'apprenti compte s'y prendre pour vérifier ses hypothèses et donc valider ses conclusions. S'agit-il, par exemple :
 - d'une recherche fondamentale ou appliquée ?;
 - d'une recherche descriptive ou explicative ?;
 - d'une recherche explicative ou compréhensive ou qui allie les deux ?;
 - d'une recherche sur un phénomène en synchronie ou sur l'évolution longitudinale d'un phénomène ?;
 - d'une analyse comparative ?;
 - d'une recherche expérimentale¹⁹ ?;
 - d'une recherche-action²⁰ ?;

18. Encore ici, les mots *problème* et *question* sont écrits au singulier, mais souvent le pluriel s'impose.

19. Le chercheur procède à des expériences. Par exemple, il soumet des sujets à des stimuli pour en observer les effets. Il fait alors varier l'état d'une variable indépendante pour observer les effets de ces variations sur une ou plusieurs variables dépendantes.

20. Dans la recherche-action (ou dit aussi recherche-intervention), le chercheur se fait acteur sur son terrain de recherche ; c'est par des actions ou des interventions sur le réel, dont il observe les effets, qu'il cherche à dégager des connaissances scientifiques nouvelles.

- d’une recherche à caractère historique ? ;
- d’une recherche de réplication (la reproduction d’une recherche déjà réalisée) ? ;
- etc.

Ces catégories ne sont pas mutuellement exclusives.

- Il précise (sans entrer dans des détails qui, de toute façon, ne sont pas connus à cette étape-ci) la ou les techniques de recherche mobilisées dans la stratégie de recherche. Par exemple : enquête par sondage, entrevues individuelles, entrevues de groupe, analyse de contenu, analyse de discours, observation participante ou non participante, analyse documentaire, dépouillement d’archives, analyse statistique de données secondaires, netnographie, etc.). Rappelons qu’il est essentiel dans l’élaboration du projet que l’apprenti ait une idée au moins générale de la nature des données à collecter et de la manière dont elles seront exploitées²¹.
- Il comprend une illustration graphique de la ou des hypothèses (identification et statut des variables, relations entre les variables). Ce guide contient quelques exemples d’illustrations graphiques d’une hypothèse (p. 102, 121, 175 et 215). Ces exemples sont donnés à titre indicatif seulement ; d’autres types de représentation pourraient être possibles et, éventuellement, préférables.
- Il présente, pour chaque hypothèse, une brève justification, c’est-à-dire un raisonnement théorique qui établit sa validité apparente²², sur la base des concepts en présence et éventuellement d’autres facteurs non nécessairement explicités dans l’hypothèse ; autrement dit, le texte expose une ébauche de ce qui va constituer le cadre théorique du projet.

Dans ce texte, ces différents éléments ne suivent pas nécessairement l’ordre indiqué ici. Il faut plutôt disposer les éléments suivant un ordre qui rend l’ensemble le plus clair et le plus cohérent possible, et qui facilite la compréhension et l’adhésion du lecteur.

21. L’apprenti trouvera dans le chapitre 9 quelques pistes pour constituer une documentation sur les techniques de recherche qu’il compte utiliser.

22. Il y a validité apparente quand l’hypothèse semble, à première vue, correspondre à la réalité.

Éléments d'autocorrection du troisième exercice

Comme le troisième exercice reprend des éléments du premier exercice, l'apprenti peut se référer aux propositions d'autocorrection du premier exercice, auxquelles nous ajoutons ici des considérations propres au troisième exercice :

- Le texte distingue-t-il et présente-t-il clairement (même s'il n'entre pas dans les détails) la stratégie de recherche et les techniques de recherche ? Fait-il voir la cohérence dans la séquence : problème - hypothèses - stratégie de recherche - techniques de collecte et d'analyse ?
- Les hypothèses sont-elles formulées convenablement, suivant les exigences présentées au chapitre 4 et relatives aux critères de réfutabilité, de pertinence en regard des questions posées, d'univocité, de précision et de neutralité ?
- Les hypothèses sont-elles formulées de manière à identifier clairement les variables en cause, les relations entre les variables et donc leur statut (de variable dépendante, indépendante, intermédiaire, etc.) dans le modèle explicatif ? Sur ce plan, le texte et le schéma sont-ils parfaitement congruents ?
- Chaque hypothèse est-elle justifiée par un raisonnement théorique ?
- Le texte distingue-t-il clairement, le cas échéant, les concepts d'observation et les concepts d'interprétation ?

CHAPITRE 6

L'analyse dimensionnelle des concepts

Dans le chapitre 3, nous avons présenté quelques éléments fondamentaux de l'*analyse conceptuelle*. Les opérations mentales qu'elle implique se répartissent sur l'ensemble de la recherche. L'*analyse dimensionnelle*, dont il sera question ici, est une étape de ce processus qui intervient relativement tôt, car elle est préalable à une autre étape essentielle, celle de la *définition des concepts* (dont il sera question dans le chapitre 7). Nous traiterons aussi de l'analyse critique de l'ancrage sémantique, qui est en quelque sorte l'amorce de l'analyse conceptuelle.

L'analyse dimensionnelle a pour objectifs i) de cerner avec précision les concepts de la recherche et d'en dégager les dimensions essentielles ; ii) d'amorcer le travail de définition des concepts et iii) de préparer la transposition des définitions conceptuelles en définitions opératoires.

Pour trouver quelque chose, on doit savoir le plus clairement possible ce que l'on cherche. Cerner et définir les concepts, à cette étape-ci, participe de cette exigence. Cette opération se réalise différemment selon le type de démarche adopté par le chercheur et peut survenir à différents moments de la recherche. Pour une recherche donnée, certains concepts peuvent être identifiés et définis relativement tôt de manière précise et sur un mode opératoire, alors que d'autres concepts ne le seront que de manière progressive, par ajustements successifs. Certains concepts ne posent pas de difficultés de définition, ni sur le plan théorique ni sur le plan opératoire, alors que d'autres peuvent nécessiter un travail de terrain avant qu'il soit possible de bien les circonscrire. La définition des concepts, rappelons-le, constitue un enjeu qui traverse l'ensemble du processus de la recherche au point que, parfois, la conclusion d'une recherche porte sur la définition même des concepts. Cela dit, il est question plus spécifiquement dans ce chapitre de la nécessité de définir les concepts de manière à circonscrire et expliciter l'objet de la recherche.

À ce stade encore préliminaire de sa réflexion, il n'est pas rare que l'apprenti chercheur, dont les connaissances théoriques sont encore parcellaires, utilise ce que nous avons appelé des *ancres sémantiques*. Il

désigne alors des idées importantes de son sujet avec des termes approximatifs, qui ne correspondent pas (ou pas encore) à un concept à proprement parler ; ils pointent plutôt un champ sémantique, constitué de notions aux contours plus ou moins précis, que l'apprenti souhaite explorer de manière plus ou moins approfondie. Ces notions le retiennent dans un environnement sémantique et conceptuel qui, *a priori*, lui semble pertinent. L'exploration (par la lecture, principalement) de ce champ (ou ces champs, selon le nombre et la diversité des concepts définissant le sujet) va le mener progressivement vers une définition claire des concepts, au sens extensif donné plus haut¹. À la fin, la terminologie pourra avoir changé ou demeurer la même, mais la définition de ce qui sera devenu un concept sera claire et sans équivoque.

Bref, si les ancrs sémantiques peuvent être utiles un certain temps, le caractère préthéorique et l'imprécision des notions qu'elles comportent doivent éventuellement être dissipés, sinon ils risquent d'affecter lourdement la pertinence et l'exhaustivité des informations à recueillir concernant le sujet de recherche. Comme le reste de la démarche scientifique, le processus définitionnel est souvent plus itératif et fluide que ce que laisse entendre la description ordonnée que nous en faisons à des fins pédagogiques.

Quoi qu'il en soit, l'apprenti va devoir cerner les concepts appropriés (ou les notions candidates au statut de concept) et veiller à ce que l'usage qu'il en fait soit congruent avec l'usage des autres chercheurs intéressés par son sujet. C'est une affaire de concepts et donc d'idées, mais c'est aussi une affaire de terminologie et de communication : l'apprenti chercheur doit en effet se demander par quels termes les auteurs qui s'intéressent aux mêmes phénomènes que lui (et donc aux mêmes concepts) désignent ces phénomènes.

Pour l'apprenti chercheur, cette tâche se décline en deux temps. Il doit d'abord identifier et analyser ses concepts, tels qu'il les appréhende dans l'état actuel de son projet. C'est l'objet du présent chapitre. Dans le chapitre suivant, il sera invité à dresser un inventaire des définitions proposées par d'autres chercheurs qui utilisent ces mêmes concepts.

Pour définir un concept, il faut d'abord en dégager les composantes. À un concept correspond un objet unique. Mais cet objet est rarement unidimensionnel ; le plus souvent, il offre plusieurs facettes, comporte plusieurs aspects, se présente sous plusieurs modalités. Si bien qu'à un

1. Voir la présentation de la définition en extension, voir le chapitre 3.

concept peuvent correspondre plusieurs concepts subordonnés (ou sous-concepts).

Par exemple :

Dans une étude sur l'exposition des enfants à des contenus violents à la télévision (comme celle évoquée dans le chapitre précédent), on pourrait vouloir distinguer plusieurs dimensions dans le concept de *violence à la télévision*, chacune renvoyant à des réalités différentes et éventuellement à des perceptions différentes chez les enfants :

- la « nature » de la violence (violence physique *vs* violence psychologique);
- le « mode d'expression » de la violence (violence verbale *vs* non verbale);
- le « registre » de la violence (violence dans une production fantaisiste comme un dessin animé *vs* violence dans une production réaliste);
- le « contexte » de la violence (violence dans des œuvres de fiction *vs* violence dans des œuvres de non-fiction);
- la moralité de la violence (violence légitime et salvatrice du bon contre le méchant *vs* violence illégitime et malveillante du méchant contre le bon);
- les « acteurs » de la violence (violence entre animaux *vs* violence entre des humains *vs* violence dans la nature [tempêtes, éruptions volcaniques, mers déchaînées, cyclones, etc.]);
- et ainsi de suite.

Ces dimensions ne sont pas inhérentes au concept de *violence à la télévision*; elles ne s'imposent pas comme des évidences. Les idées de l'apprenti à ce sujet lui proviennent de ses observations, de ses propres réflexions sur la nature et la complexité de son objet de recherche, de ses lectures qu'il a pu faire dans son domaine de recherche, de ses discussions avec ses collègues, etc. Certes, on peut penser que ces dimensions n'ont pas toutes la même importance et le même intérêt du point de vue des différents problèmes théoriques posés par des chercheurs qui étudient la violence à la télévision. Le chercheur devra déterminer quelles dimensions sont intéressantes et seront effectivement retenues aux fins de son étude – ce qui est déjà une manière de circonscrire le sujet de recherche –, pour ensuite définir chacune des dimensions retenues de manière à identifier sans équivoque la réalité qu'elle désigne. C'est en somme l'exercice que les apprentis doivent réaliser en regard de leur propre sujet de recherche.

L'analyse dimensionnelle consiste donc à examiner les concepts afin de préciser les dimensions des phénomènes qui font l'objet de la recherche.

Cette opération est préalable au travail de définition proprement dit. Nous décomposons l'analyse dimensionnelle en cinq étapes :

1. La sélection des concepts, afin de bien cerner l'objet de la recherche.
2. La sélection des disciplines ou des domaines de recherche pertinents susceptibles d'utiliser chacun des concepts, afin d'orienter la recherche documentaire et terminologique.
3. L'identification de la nature des concepts sélectionnés, afin de donner à la recherche un fondement théorique.
4. La décomposition des concepts en leurs composantes pertinentes, afin, encore une fois, de mieux cerner l'objet de la recherche, de pouvoir définir les concepts précisément et, le cas échéant, de les rendre opérationnalisables.
5. L'élargissement conceptuel aux fins de la recherche documentaire et terminologique.

Ce sont ces étapes que nous allons maintenant décrire et expliquer.

1^{RE} ÉTAPE. IDENTIFICATION DES PRINCIPAUX CONCEPTS DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Il faut, en premier lieu, identifier dans la problématique les concepts qui semblent les plus importants ou encore dont la définition est susceptible de poser des difficultés particulières. Comment identifier ces concepts ? Convenons d'abord que tous les termes d'une problématique ne désignent pas un concept ; encore moins tous les mots de l'énoncé du sujet de recherche. Par ailleurs, une idée peut renvoyer à un phénomène de grande ampleur ou d'une grande importance sociale ; cela n'en fait pas nécessairement un concept important du point de vue du projet de recherche. Par exemple, des termes comme *mondialisation*, *technologies numériques* et *désinformation*, qui désignent des phénomènes sans doute importants, peuvent ne jouer, dans l'énoncé d'un sujet de recherche, qu'un rôle rhétorique secondaire.

Alors, quand peut-on dire qu'un concept est « important » ? Un concept est important quand on peut, en regard du projet de recherche, lui accoler au moins un des qualificatifs suivants :

- Il est *fondamental* : il concerne le fond, l'essentiel de sujet ou du projet de recherche.

- Il est *cardinal*: il joue un rôle central ou de charnière dans la définition du sujet de recherche.
- Il est *nécessaire, indispensable* ou *constitutif*: sans lui, on ne pourrait énoncer le sujet de la recherche dans toute sa portée; son absence modifierait de manière importante le sens de l'énoncé.
- Il est *substantiel*: il est riche en information sur des éléments significatifs du projet.

Collectivement, ces concepts doivent être suffisants pour cerner les éléments essentiels du sujet de recherche de manière pertinente et complète.

Nous parlons ici de *concepts*, même si nous savons qu'à cette étape-ci de l'élaboration du projet de recherche, certains des termes employés par les apprentis renvoient à des *notions* ou à des champs sémantiques plutôt qu'à des concepts au sens strict. Cela n'empêche pas l'apprenti de progresser en ayant à l'esprit que ces notions doivent faire l'objet d'une attention particulière afin d'en dégager des concepts en bonne et due forme.

Voyons, par exemple, la présentation d'un sujet de recherche dont nous allons extraire les concepts importants :

Une apprentie, intéressée par l'enjeu de la lisibilité et de l'intelligibilité des messages, a lu un mémoire de maîtrise dans lequel l'autrice montre que la personnalisation des textes (en l'occurrence des courriels en provenance de l'administration publique) peut favoriser la motivation à lire du lecteur, ainsi que l'attention qu'il porte au contenu². Inspirée par cette recherche, l'apprentie conçoit un projet dans lequel elle veut vérifier si le mode interpersonnel et dialogique qu'empruntent (ou imitent) les robots conversationnels favorise la compréhension de l'information. Suivant la démonstration de l'autrice du mémoire, l'apprentie élabore un raisonnement selon lequel la présence dans un « texte » d'éléments d'interaction interpellant le lecteur (« Comment allez-vous ? » ; « Voici des informations qui vous concernent » ; « Vous serez heureux d'apprendre que... ») et la capacité apparente du robot à converser confèrent à ce dernier une apparence d'humanité et donnent au texte un caractère interpersonnel ; l'utilisateur se sent alors concerné, de sorte que son niveau d'intérêt et d'attention s'élève, ce qui favorise la compréhension. Les plateformes en ligne offrent aujourd'hui des possibilités nouvelles à cet égard. Par le truchement des robots conversationnels soutenus par l'intelligence artificielle, elles peuvent imiter l'oralité, la communication simultanée et le mode conversationnel, accentuant ainsi la dimension interactionnelle et personnelle des échanges avec les usagers. L'apprentie formule l'hypothèse

2. Karine DESBIENS, *La personnalisation dans les courriels administratifs...*

que la dimension interactionnelle que les robots conversationnels peuvent introduire dans la relation avec les usagers est de nature à : i) accroître le niveau d'intérêt des usagers envers l'information ; ii) susciter chez eux une perception positive envers l'information proposée ; et iii) favoriser la compréhension de l'information.

Parmi les mots utilisés dans cet exemple, plusieurs appartiennent au même champ sémantique. Par exemple, dans le contexte de la problématique, les mots *texte*, *écrit*, *contenu*, *information* et *message* semblent dénoter la même réalité. Le mot *information* semble le plus approprié pour désigner cette réalité, et lui seul pourrait être conservé aux fins du travail de définition des concepts.

Dans l'exemple, plusieurs mots ou syntagmes renvoient à des idées ayant une utilité rhétorique, sans pour autant constituer des notions ou des concepts essentiels du sujet de recherche. Par exemple, il importe peu, en regard du sujet de recherche, de se demander à quoi renvoient exactement les syntagmes *intelligence artificielle*, *lisibilité* ou *humanité*. Il s'agit de termes aux significations plus ou moins précises, qui prennent place dans l'exposé de la problématique pour y jouer un rôle descriptif ou argumentatif, mais ils ne constituent pas des éléments essentiels du sujet de recherche et, par conséquent, ne requièrent pas une analyse conceptuelle rigoureuse.

Ramené à ses éléments essentiels, le sujet de recherche pourrait s'énoncer ainsi :

Les robots conversationnels actualisent une interaction qui influence positivement l'intérêt et la perception des usagers à l'égard de l'information, ce qui en facilite la compréhension.

Les notions ou concepts qui paraissent les plus porteurs pour l'énoncé du sujet seraient : *compréhension* (des informations par les usagers), *interaction* (dans le dispositif et dans le message), *intérêt* (des usagers envers l'information) et *perception* (de l'information par les usagers). On notera que *robot conversationnel*³ ne figure pas dans la liste des concepts importants. Dans cette recherche, le concept de *robot conversationnel* représente un objet concret qui n'a pas de réelle portée théorique. L'apprentie ne s'intéresse pas au robot en tant que tel ou à son fonctionnement ; elle s'intéresse plutôt à son mode de communication interactionnel

3. On emploie aussi d'autres syntagmes comme *agent conversationnel*, *assistant conversationnel* ou *assistant virtuel intelligent*. Dans notre exemple, le chercheur préfère parler de *robot* afin de signifier que, malgré les efforts des promoteurs de ces appareils pour les humaniser, il s'agit bel et bien de machines.

et à la manière dont celui-ci influe sur les perceptions, l'intérêt et la compréhension des usagers (objet formel). Certes, dans cette recherche, la réalité du robot conversationnel a une certaine importance⁴, mais le concept lui-même n'est ni *fondamental*, ni *cardinal*, ni *essentiel*, ni *substantiel*.

Ce travail d'identification des concepts obéit à un principe d'économie. Il ne faut retenir que les éléments essentiels. Mais il doit aussi respecter un principe d'exhaustivité : il faut retenir tous les éléments essentiels. À vouloir être trop sélectif, on risque de laisser des pans de son projet de recherche dans un état d'imprécision qui, à terme, pourrait affecter la qualité des résultats.

2^E ÉTAPE. IDENTIFIER LES DISCIPLINES SUSCEPTIBLES D'UTILISER LES CONCEPTS

Soyons clairs : le concept n'est pas le terme lui-même, que, par commodité et pour des fins d'identification, nous accentuons par des italiques (comme *compréhension* ou *interaction*) ; le concept, c'est l'idée à laquelle renvoie ce terme dans le contexte de son utilisation. Ici, le terme *compréhension* désigne l'idée que des gens décodent ou interprètent correctement les informations contenues dans un message. Le terme *interaction* renvoie à l'idée qu'il y a dans le discours (en l'occurrence, le dispositif de communication et le message lui-même) des éléments perceptibles qui rendent plus ou moins manifeste une relation entre un émetteur et un récepteur. Même si l'apprenie travaille (et écrit) forcément avec le langage, et qu'elle consulte des sources où tout ou presque est ramené à des mots, ce sont les concepts (les idées) qu'elle doit avoir à l'esprit. Pour la suite du travail d'identification et de définition des concepts, elle ne doit pas se concentrer sur les termes et s'y limiter ; elle serait alors amenée à considérer que tout ce que les sources documentaires peuvent dire à propos, par exemple, de *compréhension* ou d'*interaction* est d'emblée pertinent. Elle doit plutôt discerner et cibler, à travers toutes les informations qu'elle peut glaner sur la *compréhension* ou l'*interaction*, celles qui renvoient aux concepts de sa recherche. Une première manière de repérer ces informations est d'identifier les disciplines ou les domaines de recherche les plus susceptibles d'utiliser les concepts qui l'intéressent.

4. Un gestionnaire pourrait se servir des conclusions de ce mémoire dans sa décision d'introduire ou non ces robots dans son service.

L'apprenti chercheur conçoit son projet dans le cadre de la discipline ou du champ de recherche qui correspond au programme d'étude dans lequel il est inscrit. Cela ne signifie pas que tous les concepts utilisés relèvent exclusivement ni même principalement de cette discipline ou de ce champ d'études, surtout quand celui-ci est multi- ou transdisciplinaire, comme c'est souvent le cas dans les sciences humaines et sociales. Des chercheurs de différentes disciplines, plus ou moins voisines de la sienne, sont susceptibles de s'intéresser aux mêmes concepts que lui et d'avoir des choses éclairantes à dire à leur propos. L'apprenti chercheur doit donc dresser la courte liste des disciplines ou des champs de recherche concernés par l'un ou l'autre de ses concepts. Cela lui permettra d'identifier, en dehors de sa discipline, les sources d'information (notamment les dictionnaires, encyclopédies, manuels, bases de données bibliographiques, monographies, etc.) qu'il devrait consulter pour définir ses concepts et, plus tard, effectuer sa recherche documentaire.

Par exemple :

Le concept de *compréhension*, tiré de l'exemple précédent, est abordé notamment en sciences du langage (où on s'intéresse à l'intelligibilité et à la compréhension des discours); en pédagogie (où on s'intéresse aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la compréhension), en psychologie cognitive (où on s'intéresse aux mécanismes cognitifs de la compréhension).

Le concept d'*interaction* (dans le discours) est couramment utilisé en sociologie, en psychosociologie et en analyse du discours (pragmatique).

Et ainsi de suite pour les autres concepts.

Ces termes (*compréhension*, *interaction* et les autres) sont en usage dans bien d'autres domaines, mais souvent pour désigner des concepts différents. Par exemple, en logique (philosophie), le mot *compréhension* (qui s'oppose à *extension*) prend un sens différent qui n'est pas pertinent ici. Le terme *interaction* est important en chimie et en physique, mais dans un sens qui a peu à voir avec notre exemple.

Comment l'apprenti chercheur peut-il déterminer les disciplines pertinentes ?

- En puisant d'abord dans ses connaissances personnelles ; ce qu'il sait des disciplines voisines peut suffire à le guider.
- En discutant avec des experts, comme sa direction de recherche, d'autres professeurs ou des conseillers à la documentation de la bibliothèque.

- En consultant des sources documentaires comme *Le Thésaurus : dictionnaire des analogies*, le *Grand Larousse Universel*, le *Grand Dictionnaire terminologique* et d'autres, qui fournissent des indications sur les filiations entre concepts et disciplines.

3^E ÉTAPE. DÉTERMINER LA NATURE DES CONCEPTS SÉLECTIONNÉS

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 3, un concept est, par définition, une entité abstraite, mais le niveau d'abstraction des concepts peut varier. Certains concepts correspondent à des objets concrets perceptibles par les sens : pomme, oiseau, table, etc. D'autres concepts renvoient à une réalité abstraite comme pensée, peur, amour. Ces exemples portent sur des concepts de sens commun, c'est-à-dire des concepts partagés par la majorité des locuteurs et faisant partie de leur expérience courante.

Dans des domaines spécialisés, on utilise des termes souvent inusités dans le langage courant pour désigner des concepts spécialisés. Par exemple, *coût par mille* en publicité, *évaluation formative* en éducation, *injonction interlocutoire* en droit. Certains termes d'usage courant prennent un sens spécialisé, différent du sens commun. Par exemple, le mot *locomotive* possède un sens particulier dans le monde de la programmation télévisuelle⁵ ; dans le monde du journalisme, un *chapeau* n'est pas un couvre-chef⁶.

Ces concepts techniques ne sont pas fondamentalement différents des concepts de sens commun, sinon que leur usage est plus circonscrit, leurs acceptions sont plus stables et ils sont susceptibles de ne pas se retrouver aussi facilement dans les dictionnaires de langue usuels.

Certains concepts, enfin, sont des concepts théoriques, en ce sens qu'ils participent à un raisonnement, articulé dans des énoncés (dans une théorie) destinés à rendre compte d'une réalité ou d'un phénomène. Un grand nombre des concepts utilisés par les chercheurs scientifiques appartiennent à cette catégorie.

-
5. Une locomotive est une émission très populaire dont l'auditoire tend à se reporter sur les émissions qui la suivent dans la grille horaire, faisant gonfler leur auditoire.
 6. Le chapeau (on dit aussi *chapô* ou *lead*) est la partie introductive d'un article de presse censé résumer le contenu et susciter la curiosité du lecteur.

À cette étape-ci de la démarche, on s'attend à ce que les concepts sélectionnés par l'apprenti soient de nature théorique, puisque dans les exercices antérieurs, il s'est employé à transposer sur le plan théorique le problème social qui lui a servi de point de départ. Toutefois, il n'est pas rare que des termes techniques propres à un domaine d'activités ou des notions de sens commun subsistent dans la description du sujet de recherche. Dans ce cas, il y a lieu de se demander si de tels concepts peuvent ou doivent demeurer intouchés, ou s'il faut poursuivre les efforts de théorisation afin de les transposer au niveau théorique avant d'en faire l'analyse conceptuelle.

Du point de vue de l'usage des termes entrant dans la définition du sujet de recherche, il est possible de regrouper les concepts théoriques en deux grandes catégories. La première est celle des concepts forgés par et pour la théorie, c'est-à-dire qui ont été construits par les chercheurs et pour lesquels il n'existe pas de concept de sens commun correspondant. *Macro-structure sémantique*, *code restreint*, *paradigme scientifique* et *schéma actanciel*, par exemple, appartiennent à cette première catégorie. La seconde catégorie de concepts théoriques est celle pour lesquels le sens commun dispose de notions apparentées et de mots pour les désigner. Par exemple, les mots *compréhension* et *interaction* dans l'exemple précédent sont d'usage courant, mais ces mots renvoient aussi à des concepts théoriques, ce qui veut dire que les scientifiques ont construit des concepts différents, qu'ils désignent par des mots du langage courant. Cette catégorie est plus susceptible de poser des pièges au chercheur et à ses lecteurs, dans la mesure où il y a un risque de confusion entre concept de sens commun et concept théorique. Évidemment, cette catégorisation n'est pas étanche ni définitive. D'une part, certains concepts partagent des acceptions semblables dans l'usage scientifique et le sens commun. D'autre part, dans une perspective diachronique, les concepts peuvent migrer de la théorie au sens commun, ou inversement : des termes comme *médias de masse*, *stress*, *quotient intellectuel*, *paradigme*, d'abord réservés à des emplois scientifiques, sont devenus d'usage courant, tandis que des mots usuels comme *pouvoir*, *groupe*, *décision* ou *action* ont fait l'objet d'un important travail de théorisation, de sorte qu'ils ont acquis dans le monde scientifique une signification assez différente des notions de sens commun.

Pour le chercheur, soucieux de conférer une portée théorique à son travail, ces distinctions sont importantes, car il sait qu'il devra traduire les notions et les concepts de sens commun dans le langage de la théorie, c'est-à-dire leur donner une définition qui satisfasse aux exigences de pertinence, d'univocité et de précision appliquées à ces concepts scientifiques. De plus, les sources à consulter pour définir un concept ne sont

pas les mêmes selon que le concept à définir est théorique, technique ou de sens commun. L'apprenti chercheur doit donc être conscient du statut ou de la portée des concepts qu'il utilise. Les trois catégories de concepts (théoriques, techniques ou de sens commun) correspondent à des ensembles dont les contours sont souvent imprécis, fluctuants et poreux. La catégorie à laquelle appartient un concept n'est pas toujours évidente. L'apprenti chercheur doit tout de même faire cet effort de caractérisation et de catégorisation de ses concepts. La recherche de définitions dans les sources documentaires, l'examen critique des définitions qu'il aura trouvées et finalement le choix ou l'élaboration de sa propre définition n'en seront que plus efficaces.

À cette étape du cheminement, l'apprenti chercheur doit déterminer, pour chacun de ses concepts importants, s'il relève du monde de la théorie, d'un domaine spécialisé ou du sens commun. Pour chacun des concepts ou notions de sens commun, il doit se demander s'il est en mesure de trouver un concept de nature théorique ou spécialisée qui parviendrait à mieux définir la réalité qu'il cherche à décrire.

Voyons quelques concepts tirés de l'exemple précédent :

Compréhension : Le mot est d'usage courant, mais il désigne ici un concept théorique décrivant un processus cognitif tel qu'on l'étudie notamment en psychologie cognitive, en sciences de l'éducation et en rédaction.

Interaction : Ce mot est aussi d'usage courant et désigne des phénomènes fondamentaux que chacun vit et observe tous les jours. Cependant, il prend ici un sens théorique spécifique : il désigne une relation, disons, « virtuelle » que l'émetteur cherche à établir avec le récepteur par le truchement d'un dispositif de communication dans lequel l'émetteur dispose des marques de sa présence en tant qu'énonciateur (comme « je ») et dans lequel il met en scène le destinataire (comme « vous »). L'échange se conçoit comme une scène sur laquelle un énonciateur et un destinataire sont disposés symboliquement et mis en relation virtuellement.

À cette étape-ci, le chercheur est en mesure de dire avec plus ou moins de précision ce qu'il a à l'esprit quand il utilise tel ou tel concept ; il peut donc en donner une définition, comme celles données dans les exemples précédents. Mais dans bien des cas, ces définitions ne sont encore que des approximations provisoires ; il reste à les parfaire, à les compléter et à les préciser.

4^E ÉTAPE. DÉCOMPOSER LES CONCEPTS EN DIMENSIONS

Les concepts doivent être univoques ; à un concept correspond une seule idée. Mais cela n'empêche pas que les concepts renvoient généralement à des objets multidimensionnels. Ces objets, plus ou moins complexes, comportent éventuellement différents aspects qui ne sont pas tous pertinents du point de vue de la recherche. Discerner les dimensions pertinentes est essentiel pour bien circonscrire l'objet de la recherche, tracer ses limites et voir ce qu'il y a à l'intérieur de ces limites, d'où l'inventaire et l'exploration des propriétés des concepts.

Comment l'apprenti peut-il dégager les dimensions pertinentes d'un concept ? Rappelons d'abord la distinction faite dans le chapitre 1 entre un objet matériel et un objet formel : l'objet matériel est l'objet considéré en tant que tel et l'objet formel, c'est l'angle sous lequel on le considère. Dans le contexte de l'analyse dimensionnelle, cet angle est désigné par le terme *dimension*. L'analyse dimensionnelle consiste à distinguer les dimensions du phénomène représenté par un concept et à déterminer celles qui sont retenues aux fins de sa recherche.

À un objet matériel correspondent un nombre indéterminé de dimensions (d'objets formels). On peut donc étudier un phénomène sous autant d'angles. Le chercheur doit donc déterminer sous quel ou quels angles il souhaite étudier le phénomène ou l'objet qui l'intéresse. Il doit *abstraire* une ou plusieurs dimensions (« abstraire » signifie ici « isoler, par l'analyse, un ou plusieurs éléments du tout dont ils font partie, de manière à les considérer en eux-mêmes et pour eux-mêmes » [CNTRL]).

Le choix des dimensions d'un concept n'est pas arbitraire ; il obéit à un critère de pertinence. Dans le contexte d'un projet de recherche, sont pertinents tous les éléments dont la combinaison est nécessaire pour rendre compte du phénomène à l'étude, autrement dit, pour vérifier les hypothèses posées et ainsi répondre aux questions de recherche.

Comment savoir quels sont les éléments nécessaires ? D'une part, en dressant un état des connaissances (théoriques et empiriques) à propos de cet objet d'étude : que sait la communauté scientifique à propos de cet objet, sous quels aspects peut-il ou devrait-il encore être étudié afin d'apporter une contribution utile aux chercheurs ? D'autre part, par un travail inductif, en observant l'objet lui-même, dans ses apparences : que semble-t-il se passer dans la réalisation du phénomène ? Qu'est-ce que cette réalisation semble dévoiler quant à sa nature ou ses fonctions ? À quoi peut-on attribuer ses propriétés apparentes et ses effets sur son environnement ? Et ainsi de suite. De la confrontation de ces observations

et de ces réflexions avec l'état des connaissances devraient émerger des questions de recherche qui orientent l'attention du chercheur vers certaines dimensions plutôt que d'autres.

Le tableau 6.1 montre, à titre d'exemple, à quoi pourraient ressembler des dimensions et des sous-dimensions du concept de *perception* dans le cadre de l'étude portant sur les robots conversationnels :

TABLEAU 6.1 – Exemple d'analyse dimensionnelle

CONCEPT	DIMENSIONS	SOUS-DIMENSIONS	INDICATEURS ⁷ (RÉALITÉS À OBSERVER)
PERCEPTION	Cognitive	Congruence	Le récepteur a saisi ce qui était pertinent et a écarté ce qui ne l'était pas ; il est en mesure de résumer correctement ce que l'émetteur a voulu dire.
		Étendue	Le nombre d'éléments d'information immédiatement retenus par le récepteur et qu'il peut se remémorer.
		Mémoire	Le nombre d'éléments d'information retenus par le récepteur et qu'il peut se remémorer après un temps <i>x</i> .
	Normative	Sur le fond	Le jugement (favorable/défavorable) du récepteur à propos du contenu du message.
		Sur la forme	Le jugement (favorable/défavorable) du récepteur à propos d'éléments relatifs à la forme du message.
	Relationnelle	Intérêt	Le récepteur se dit concerné ou intéressé par le message.

Après quelques lectures et après discussions avec sa direction de recherche, l'apprentie chercheuse en est donc arrivée à distinguer trois dimensions au concept de *perception*.

Elle y voit premièrement une dimension *cognitive* qui lui paraît évidente : cette dimension porte sur le fait que le récepteur reçoit, organise mentalement et retient éventuellement des éléments d'information. Il en résulte dans le cerveau du récepteur (disons dans son système cognitif) une structure d'information, c'est-à-dire un ensemble plus ou moins organisé et plus ou moins étendu d'informations, laquelle est plus ou moins fidèle au contenu du message et va laisser des traces plus ou moins

7. Le concept d'indicateur a été abordé au chapitre 2.

durables dans sa mémoire. Si la communication a été efficace, la structure d'information qui en résulte chez le récepteur devrait être congruente avec l'intention de communication de l'émetteur ; elle devrait avoir une grande étendue, au sens où le récepteur devrait avoir retenu plusieurs éléments d'information ; et cette structure d'information devrait persister dans la mémoire du récepteur, du moins pendant un certain temps. Tous ces aspects (*congruence, étendue et mémoire*) intéressent l'apprentie chercheuse, et elle en fait des sous-dimensions de la dimension cognitive de la perception. En outre, elle peut tout à fait intégrer ces dimensions dans son protocole de recherche, car elle imagine d'emblée des indicateurs pour observer chacune de ces sous-dimensions. Les indicateurs donnés en exemple dans le tableau sont encore trop approximatifs et devront être précisés afin de les rendre tout à fait opératoires, mais ils suffisent à confirmer que ces sous-dimensions peuvent donner lieu à des observations.

Il se pourrait qu'à cette étape, l'apprentie chercheuse réalise que le concept de *compréhension*, qu'elle avait identifié dans sa problématique comme un concept important, représente une réalité maintenant prise en compte par la dimension cognitive de la perception. Elle aurait alors un choix : soit abandonner le concept de *compréhension*, soit au contraire exclure la dimension cognitive de la perception. Les choix théoriques de ce genre ne sont pas rares ; ils font partie d'un cheminement normal. Ces choix ne sont pas non plus arbitraires ; ils devraient plutôt être faits en fonction de ce qui paraît le plus adéquat sur le plan conceptuel pour résoudre le problème de recherche. Quelle combinaison de concepts rend le mieux compte du phénomène à l'étude ? Qu'ont fait les autres chercheurs à ce propos ? L'apprentie chercheuse, là où elle en est dans sa démarche, n'est peut-être pas en mesure de trancher. Voilà, pour elle, une autre question intéressante à explorer à travers ses lectures et à soumettre à sa direction de recherche.

Quoi qu'il en soit, la dimension cognitive n'épuise pas tout ce qui intéresse l'apprentie chercheuse en regard du concept de *perception*. Les travaux sur le sujet suggèrent que l'efficacité de la communication est lourdement affectée quand le récepteur perçoit négativement des éléments de message, soit sur le *fond*, soit sur la *forme*. L'apprentie souhaite donc mettre en relief cette dimension *normative* (ou *évaluative*) de la perception, c'est-à-dire le fait que la perception est teintée par des jugements de valeur portés par le récepteur à propos du contenu ou de la forme des messages. Elle envisage donc de s'enquérir, auprès des récepteurs, des jugements qu'ils portent sur la teneur et la forme des messages

afin de voir si ces jugements influent sur la compréhension des messages, autrement dit s'il existe une relation entre la dimension normative et la dimension cognitive de la perception.

Finalement, la dimension *relationnelle* s'impose également, car elle est au cœur du problème de recherche : quand un message est véhiculé par l'entremise d'un support (le robot) imitant une relation interpersonnelle, les récepteurs perçoivent-ils cette dimension relationnelle et, le cas échéant, cette perception suscite-t-elle un intérêt plus soutenu de la part des récepteurs ? Se sentent-ils davantage interpellés ou concernés par le message ?

En réfléchissant à l'opérationnalisation de cette dimension, l'apprentie chercheuse s'avise du fait que se sentir interpellé par un message et y être attentif sont deux phénomènes distincts et pas nécessairement liés. Pour les observer, il faudra poser des questions différentes aux destinataires des messages. « Être interpellé par un message » et « être attentif à un message » apparaissent donc comme des sous-dimensions différentes de la dimension relationnelle. Cette réflexion ramène l'apprentie du côté de la théorie : doit-elle ou non, dans son modèle explicatif, opérer cette distinction entre la dimension de l'interpellation et la dimension de l'attention ? Y a-t-il là quelque chose d'important qui éclaire significativement son objet d'étude ?

L'exemple que nous venons de développer – qui ressemble à une longue digression – vise à illustrer le genre de réflexion à laquelle donne lieu l'analyse dimensionnelle. Il montre que, sur le plan conceptuel, le chercheur est amené à constituer un *système conceptuel* dans lequel un concept central (*perception*) est associé à d'autres concepts subordonnés de plus faible extension (*perception cognitive, perception normative, perception relationnelle*), qui eux-mêmes sont associés à d'autres concepts subordonnés (comme *congruence, étendue, mémoire*, associés à *perception cognitive*). On voit bien ici en quoi l'analyse dimensionnelle des objets participe à l'analyse conceptuelle dont nous avons présenté les fondements dans le chapitre 3.

Cette réflexion comporte son lot de choix à faire, de questions sans réponse immédiate, de décisions reportées, de raffinements progressifs, de retours en arrière, de va-et-vient entre la théorie et l'empirie, et ainsi de suite. Tout cela est non seulement normal, mais inhérent à la recherche. Cette réflexion force le chercheur à bien cerner l'objet de sa recherche, ses dimensions, ses concepts et leur agencement.

Les explications fournies dans cette section peuvent donner l'impression que, pour circonscrire un projet de recherche, il faut découper, voire saucissonner la réalité au point de la rendre insaisissable. Certes, la réalité forme un tout organique, et la recherche doit le reconnaître et en rendre compte. En revanche, il est possible, sur le plan rationnel, d'en percevoir les composantes, d'y distinguer des parties. Cette approche analytique a pour but et pour effet de portionner la bouchée à l'ustensile, l'ampleur du projet aux contraintes de sa réalisation.

ENCADRÉ 6.1

LES FONCTIONS DE L'ANALYSE DIMENSIONNELLE

L'apprenti doit apprendre à considérer les objets que représentent ses concepts comme des entités multidimensionnelles, à en dégager ces dimensions et à s'interroger sur la pertinence de chacune d'elles au regard de son sujet de recherche. Il sera à même de constater qu'un objet en dissimule d'autres, éventuellement pertinents du point de vue de son projet, ce qui l'amène à décomposer un concept en plusieurs concepts associés ou spécifiques.

L'analyse dimensionnelle conduit aussi l'apprenti à se poser des questions dont les réponses ont une incidence sur l'ampleur de son projet : doit-il ou non ajouter telle et telle dimension à son projet ? L'apprenti doit limiter l'ampleur de son projet, mais il doit le faire en toute connaissance de cause, sur la base d'une analyse dimensionnelle qui lui fera voir les aspects les plus intéressants à considérer.

L'analyse dimensionnelle joue aussi un rôle fondamental dans la construction des théories. L'analyse dimensionnelle est bien une *analyse* (action de décomposer un tout en ses parties) qui consiste à dégager les dimensions (voire les sous-dimensions) d'un objet d'étude, c'est-à-dire les facettes, les aspects, les composantes, les angles sous lesquels on peut le considérer. Il s'agit d'un travail intellectuel inhérent à l'élaboration et à la critique des théories. En effet, la critique des théories, nécessaire à l'avancement des connaissances, consiste très souvent à mettre en relief des aspects de la réalité (des dimensions) jusque-là ignorés, négligés ou mal compris.

5^E ÉTAPE. ÉLARGIR LE CHAMP CONCEPTUEL DES CONCEPTS

La cinquième étape est relativement simple, sinon à réaliser, du moins à comprendre. Cependant, elle met en œuvre une gymnastique intellectuelle qui joue un rôle fondamental en recherche, et plus généralement dans les mécanismes de la pensée, un rôle qui mérite qu'on s'y attarde.

Cette gymnastique consiste à faire varier le niveau de spécificité des concepts. Nous avons souligné précédemment qu'il fallait spécifier des problèmes généraux, ou généraliser des problèmes spécifiques ou particuliers, bref faire jouer le niveau de spécificité de manière à associer un problème spécifique à un problème général. L'exercice dont il est question ici est du même ordre : activer le processus élémentaire de la pensée qui consiste à faire varier des niveaux de spécificité.

Dans une recherche, un concept se situe d'emblée à un niveau X de spécificité. Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 3, on peut y associer un autre concept voisin, désignant une idée apparentée, mais plus générale. On parle alors d'un concept *superordonné*. À ce concept situé au niveau X de spécificité, on peut aussi associer un concept *subordonné*. Par exemple, le concept de *fruit* est subordonné de *végétal* et superordonné de *pomme*. Cependant, ces objets (la pomme, le fruit et le végétal) sont apparentés, et les termes qui les désignent appartiennent au même champ lexical, tandis que les concepts qui les représentent appartiennent au même champ conceptuel.

C'est cet exercice de mise au point conceptuelle que l'apprenti chercheur doit réaliser pour chacun des concepts importants de sa recherche. Ce travail sur les concepts peut être réalisé, ou être validé *a posteriori*, en consultant des thésaurus pertinents à la discipline ou au domaine de recherche, s'il en existe. Pour chaque concept, un thésaurus fournit une définition et identifie des concepts génériques, spécifiques et associés, ce qui en fait un puissant outil d'analyse conceptuelle. Il facilite l'analyse dimensionnelle et l'élargissement du champ conceptuel des concepts ; il permet de vérifier que les concepts retenus se situent au niveau optimal de spécificité et que les termes pour les désigner sont conformes à l'usage dans la discipline ou le domaine de recherche auxquels se rattache le projet de recherche ; il ouvre des pistes pour le travail de définition des concepts⁸.

8. Sur l'usage des thésaurus, voir le chapitre 8.

Poursuivons avec quelques concepts tirés de notre exemple sur les robots conversationnels :

Concept de *compréhension*

Concept superordonné : *faculté cognitive*

Concept subordonné : *rétenion d'information*

La compréhension des messages est considérée ici comme le produit des facultés cognitives des personnes, de leurs aptitudes mentales à traiter l'information. La compréhension des messages permet à son tour la rétention d'information.

Concept d'*interaction*

Concept superordonné : *relation*

Concept subordonné : *conversation*

Ici, on fait de l'interaction une forme spécifique de relation qui pourrait se caractériser, par exemple, par la présence d'une bidirectionnalité dans la relation ; la conversation apparaît comme une forme particulière d'interaction.

Concept de *mémoire*

Concept superordonné : *fonction cognitive*

Concept subordonné : *souvenir*

La mémoire apparaît ici comme une fonction cognitive parmi d'autres, par laquelle une personne accumule un stock de pensées, de connaissances, d'informations logées durablement dans son système cognitif. Les souvenirs seraient une partie de ce stock sollicité, à un moment donné, dans la conscience de l'individu. Dans cet exemple, on aurait pu associer la mémoire à *histoire*, comme concept superordonné, et à *récit*, comme concept subordonné (au sens où la mémoire peut se manifester dans des récits), mais ces concepts sont trop éloignés l'un de l'autre, dans le sens où plusieurs concepts superordonnés/subordonnés séparent les deux niveaux de concepts. On doit plutôt chercher à associer des concepts de niveaux *voisins*.

Pourquoi effectuer cet exercice ? Les exemples précédents apportent déjà une partie de la réponse. L'exercice permet à l'apprenti chercheur d'explorer le champ conceptuel auquel appartient (ou plutôt auquel il associe) son concept. C'est déjà un grand pas dans l'analyse conceptuelle et dans le travail de définition, comme nous l'avons vu au chapitre 3. La méthode classique de définition par le genre prochain et la différence spécifique procède en effet de cette façon : suivant cette méthode, on

définit un concept en indiquant d'abord à quelle famille de concepts il appartient (le genre prochain, concept générique), et ensuite, en quoi il se distingue des autres concepts de cette famille (la différence spécifique, soit la propriété qui le caractérise en tant qu'espèce au sein du genre).

Cela dit, l'exercice qui consiste à faire varier le niveau de spécificité des concepts a bien d'autres vertus. Il est l'occasion en effet pour l'apprenti chercheur de s'interroger sur le *niveau optimal de spécificité* de ses concepts. Ses concepts sont-ils pensés et définis (du moins provisoirement) à un niveau trop général⁹ ? Le cas échéant, la réalité qu'il a à l'esprit quand il utilise son concept est plus limitée, plus circonscrite que ce que les chercheurs désignent généralement par ce terme. Il doit alors modifier son choix de concept pour le faire correspondre au phénomène qui l'intéresse, au niveau optimal de spécificité.

Supposons que l'apprenti chercheur s'intéresse aux manifestations d'humour dans les émissions télévisées d'affaires publiques. Il a récolté un certain nombre de cas, qu'il visionne afin d'élaborer une catégorisation pour une analyse de contenu. Au cours de ce travail, il réalise que plusieurs manifestations d'humour ne présentent pas d'intérêt pour lui ; les cas qui l'intéressent et se prêtent à la recherche ont pour point commun de comporter un élément conflictuel ou d'antagonisme : les sarcasmes, les railleries, l'ironie, les mises en boîte, etc. Finalement, il réalise que l'objet de sa recherche, ce n'est pas l'humour en tant que tel, c'est plus spécifiquement l'expression ou la manifestation d'antagonisme dans les débats publics à travers l'humour, ou l'humour comme « arme de combat ».

Parfois, la réflexion sur le niveau optimal de spécificité induit un mouvement inverse : le chercheur est amené à élargir le champ conceptuel couvert par son projet. Dans l'exemple précédent, le processus aurait pu, en effet, être inverse.

Supposons plutôt que notre apprenti chercheur envisage une recherche sur l'utilisation du sarcasme comme procédé rhétorique dans les débats politiques. Au gré de ses lectures et en visionnant des documents d'archives télévisuelles, il lui apparaît que le recours au sarcasme serait devenu plus fréquent, s'inscrivant dans une tendance au dénigrement qui lui semblerait de plus en plus marquée. Le sarcasme, entendu comme une ironie acerbe, mordante (CNRTL), lui apparaît comme une dimension, un procédé spécifique ou une manifestation du dénigrement, qui est l'action de chercher à réduire la réputation de quelqu'un ou de quelque chose (CNRTL). Dès lors, ce qu'il faut constater et expliquer, lui semble-t-il, c'est moins la présence du

9. Sartori (*The Tower of Babel*) et d'autres parlent à ce propos d'*échelle d'abstraction*. La question est alors : le concept est-il situé au bon échelon dans cette échelle ?

sarcasme lui-même que la montée du dénigrement, qui est son fondement. Il décide donc d'élargir le concept de sa recherche pour y inclure toutes les formes de dénigrement. Le concept de *sarcasme* et d'autres concepts apparentés (moquerie, raillerie, dérision, ridiculisation) se trouvent subsumés par le concept superordonné de *dénigrement*.

Une fois convaincu que les concepts qu'il utilise se situent au niveau optimal de spécificité – c'est-à-dire qu'ils désignent précisément ce qu'il a à l'esprit –, le chercheur n'en a pas fini pour autant de jouer sur la spécificité de ses concepts. La recherche de définitions dans les sources terminologiques lui en donnera une autre occasion. Pour définir ses concepts, il devra chercher des définitions dans des ouvrages de référence. Or, il se pourrait bien que, dans ces ouvrages, les éléments de définition les plus pertinents ou simplement les informations les plus riches, de son point de vue, se trouvent dans des entrées, des articles ou des chapitres consacrés à des concepts appartenant au même champ conceptuel que son propre concept, mais à un niveau différent de spécificité, soit plus général, soit plus spécifique. En somme, l'apprenti chercheur doit apprendre, quand il consulte ce genre de documents, à adopter un mode de prospection qui l'amène à se déplacer sur l'échelle d'abstraction des concepts.

Quand il aura, plus tard, à entreprendre de manière systématique sa recherche de références bibliographiques, il devra adopter le même mode de pensée. En effet, certaines des références bibliographiques les plus pertinentes pour lui pourraient être indexées par des termes correspondant à des concepts superordonnés ou subordonnés par rapport à ses propres concepts. Par exemple, celui qui s'intéresse au *dénigrement* doit envisager que des références utiles peuvent se trouver sous un terme général comme *réputation* ou plus spécifique comme *attaque ad hominem*¹⁰.

Réfléchir en faisant varier le niveau de spécificité du plus général au plus spécifique et vice-versa est un savoir-faire que tout un chacun met en œuvre quotidiennement. Pour le chercheur, c'est une habileté professionnelle majeure, constamment sollicitée dans son travail, dans toutes les étapes de ses recherches ; c'est aussi une composante essentielle de sa capacité à chercher, à produire et à critiquer des connaissances scientifiques.

10. L'argument *ad hominem* consiste à disqualifier son adversaire en s'attaquant à sa personne plutôt qu'à ses idées.

Quatrième exercice

Analyse dimensionnelle

La définition des concepts n'est pas qu'une formalité que l'on règle en recopiant la définition du dictionnaire ; c'est plus qu'une simple précaution d'usage, utile pour bien se faire comprendre ; c'est une étape essentielle, constitutive de la démarche de recherche, qui consiste à dire non seulement de quoi on parle, mais aussi de quoi est constitué ce dont on parle. Comme les chercheurs peuvent traiter des mêmes sujets, mais sous des angles différents, définir les concepts, pour eux, c'est aussi dire sous quels angles ils abordent leur sujet.

Le quatrième exercice est préparatoire au travail de définition des concepts auquel donnera lieu le cinquième exercice. Cet exercice préparatoire consiste en une analyse dimensionnelle des objets désignés par les concepts. Il s'agit en somme de mettre en œuvre et d'appliquer au projet la démarche exposée dans le chapitre 6.

L'exercice consiste en un texte d'environ 300 mots qui :

- rappelle succinctement et met à jour (puisque la réflexion se poursuit) la ou les questions de recherche, la ou les hypothèses ainsi que les variables ;
- identifie tous les concepts importants du point de vue de la problématique de recherche ; ces concepts devraient être présents dans la formulation des questions et des hypothèses ;
- identifie, parmi ces concepts importants, tous ceux pour lesquels le travail de définition requiert une attention particulière, pour une raison ou pour une autre. Et ces raisons peuvent être diverses : niveau élevé d'abstraction, centralité du concept dans le cadre du projet, présence de débats dans le domaine de recherche ou dans la société à propos de ce concept, nouveauté ou originalité du concept, risque de confusion avec une notion de sens commun, etc.

Avant d'aller plus loin dans cet exercice, l'apprenti devrait soumettre sa liste de concepts jugés importants à l'appréciation de sa direction de recherche afin de s'assurer de travailler sur les « bons » concepts. L'avis d'un chercheur expérimenté peut en effet s'avérer nécessaire ; des concepts en apparence simples et faciles à définir peuvent poser des difficultés que l'apprenti n'est pas en mesure d'anticiper ; des concepts en apparence secondaires peuvent être appelés à jouer, au moment de l'analyse des données, un rôle central, imprévu par l'apprenti.

Pour chacun des concepts dont on a jugé qu'ils requièrent un travail de définition, il faut :

- déterminer s'il s'agit d'un concept de sens commun, d'un concept technique ou spécialisé ou encore d'un concept théorique ; cette distinction est importante, car les sources d'information relatives à ce concept varient selon le type de concept ;
- déterminer soit les disciplines ou les champs de recherche scientifiques susceptibles de s'intéresser au concept, soit les domaines d'activités auxquels se rapportent les acceptions courantes du concept ; pour identifier ces disciplines ou ces domaines, on peut se référer aux sources indiquées dans le chapitre 6 ;
- identifier un concept subordonné voisin et un concept superordonné voisin pertinents au concept comme il a été abordé dans le projet de recherche. Par «voisin», on entend des termes qui se situent à des niveaux contigus dans le même champ conceptuel.

Pour les concepts qui correspondent à des réalités qui devront éventuellement faire l'objet d'observation, il faut :

- identifier si l'objet désigné par le concept et qui doit être soumis à l'observation comporte une seule ou plusieurs dimensions ;
- pour les objets multidimensionnels, indiquer quelles sont les dimensions et éventuellement les sous-dimensions devant être soumises à l'observation ; à ces dimensions et sous-dimensions correspondent des concepts qui auront donc le statut de variables ;
- pour chaque dimension (et sous-dimension), préciser si elle correspond à un concept observable ; dans le cas contraire, indiquer au moins un indicateur susceptible d'en permettre l'observation indirecte.

Éléments d'autocorrection du quatrième exercice

- Tous les concepts importants du projet figurent-ils dans l'énoncé des questions ou des hypothèses ? Il peut être utile de retourner au texte du troisième exercice (éventuellement modifié à la suite de la progression de la réflexion sur le projet) pour s'assurer que des concepts importants n'ont pas été oubliés. Le choix des concepts a-t-il été discuté avec la direction de recherche ?

- Des dimensions ou des sous-dimensions ont-elles été oubliées ? Une manière de le vérifier est de se demander comment on compte observer chaque concept. On peut alors réaliser que les faits ou les phénomènes intéressants et que l'on compte observer directement ou à l'aide d'indicateurs portent sur une même réalité, mais sous des aspects différents (des dimensions).
- Tous les concepts dont la définition peut présenter des difficultés ont-ils été retenus pour les fins du quatrième exercice ? Pour les concepts qu'on croit ne pas devoir retenir parce que, estime-t-on, leur définition va de soi, une manière de répondre à la question consisterait à rédiger une définition à première vue satisfaisante. Éventuellement, l'exercice permettra de constater que des concepts en apparence simples et évidents peuvent s'avérer complexes ou ambigus.
- Les concepts superordonnés et subordonnés identifiés sont-ils « voisins » du concept central dans l'échelle de spécificité (ou d'abstraction), c'est-à-dire ni trop généraux (abstraites), ni trop spécifiques (concrets) ? Appartiennent-ils au même champ conceptuel que le concept central ?
- Si le projet consiste en une étude de cas ou si les phénomènes étudiés se situent sur le plan individuel, s'est-on assuré de donner au projet une portée plus générale en associant l'« individu » en question (fait, situation, phénomène, personne, etc.) à une ou plusieurs catégories conceptuelles correspondant aux aspects sous lesquels cet individu est étudié ?

CHAPITRE 7

La définition des concepts

Gâce à l'analyse dimensionnelle, l'apprenti a pu, dans le quatrième exercice, décrire sa recherche au moyen d'un réseau de concepts. Il a identifié, pour chaque concept, au moins une discipline ou un champ de recherche susceptible d'en proposer une définition pertinente. Les connaissances accumulées à propos de son sujet demeurent peut-être encore trop générales et trop partielles pour qu'il puisse définir ses concepts avec précision. De plus, même s'il pense maîtriser ses concepts, l'apprenti doit s'assurer que sa propre conception s'accorde avec celle des autres chercheurs de sa discipline ou de son domaine.

Dans le présent chapitre, l'apprenti chercheur est appelé à mettre en pratique les enseignements du chapitre 3 et à procéder à la définition des concepts de sa recherche. L'apprenti doit d'abord se familiariser avec les définitions en usage dans son domaine de recherche. Il pourra alors mieux cerner le sens que lui-même veut donner à ses concepts, tout en s'assurant que celui-ci n'est pas en porte-à-faux en regard de leur usage par les autres chercheurs. Il importe que ses lecteurs – les autres chercheurs – assignent le même sens que lui aux termes qu'il utilise pour parler de son objet d'étude. Cet objectif d'une communication scientifique efficace est peut-être le plus évident, et il n'est pas négligeable, mais ce n'est sans doute pas le plus important. Le travail sur les concepts a d'abord une fonction heuristique : il contribue à la qualité et à la précision de la recherche ; il aide à circonscrire ce que l'on cherche et à mieux le trouver.

Comment inventorier les définitions proposées par les autres chercheurs ? Pour éviter de s'égarer sur de fausses pistes ou d'être submergé par la masse d'informations disponibles, le chercheur doit apprendre à reconnaître les sources documentaires les plus susceptibles de répondre efficacement à ses besoins. Pour ce faire, il doit user de stratégie.

Dans un premier temps, ce chapitre distingue les différentes sources documentaires disponibles en fonction du type d'information qu'elles recèlent. Trois catégories de sources sont décrites :

1. Les sources tertiaires, qui sont des sources de sources, telles que les guides bibliographiques.
2. Les sources secondaires générales ou spécialisées, telles que les dictionnaires et les encyclopédies.
3. Les sources primaires, telles que les monographies et les articles de périodiques.

Dans un deuxième temps, une stratégie est proposée afin de guider l'apprenti chercheur dans sa démarche, de la recherche en bibliothèque jusqu'à la définition des concepts. Cette stratégie se déroule en 5 étapes :

1. Identification des concepts et des disciplines associées.
2. Sélection des sources pertinentes.
3. Lecture et sélection de l'information pertinente.
4. Illustration des liens existant entre les concepts.
5. Définition des concepts sélectionnés.

TYPLOGIE ET DESCRIPTION DES SOURCES DOCUMENTAIRES

Les sources documentaires d'information scientifique peuvent être classées en trois catégories (trois niveaux) suivant la nature du traitement dont l'information fait l'objet, depuis sa mise au jour, dans un rapport de recherche par exemple, jusqu'à son analyse pour en permettre le repérage, par exemple dans une bibliographie¹.

Les sources primaires correspondent aux documents de diverses natures dans lesquels les chercheurs rendent publics des données nouvelles ou des résultats inédits de travaux de recherche : livres, articles, conférences, rapports, mémoires, thèses, etc.

Les sources secondaires correspondent aux documents dans lesquels les informations issues des sources primaires sont reformulées, synthétisées, commentées, débattues : ouvrages de synthèse, manuels, encyclopédies, ouvrages généraux ou de vulgarisation, notes de cours, revues des écrits, méta-analyses, etc.

1. Certains auteurs distribuent différemment les types de documents dans les trois niveaux, mais ces différences sont sans conséquence pour notre propos.

Enfin, les *sources tertiaires* correspondent aux outils de repérage des documents des niveaux primaire et secondaire : catalogues de bibliothèque, bibliographies, guides bibliographiques, bases de données bibliographiques, recensions de livre.

Les sources tertiaires

Les sources tertiaires ont une grande importance pour le chercheur, car ce sont les outils essentiels de la recherche documentaire, une tâche que l'apprenti va réaliser un peu plus tard. Pour le moment, nous voulons attirer son attention sur les sources de sources, qui sont un type particulier de sources tertiaires. Les sources de sources répertorient d'autres sources tertiaires et éventuellement des sources secondaires dans un domaine ou un sujet particulier. C'est le cas des guides bibliographiques et de certaines pages qu'on retrouve sur les sites Internet des bibliothèques universitaires.

Consulter ces sources au début de l'élaboration d'un projet de recherche évite au chercheur des visites infructueuses dans l'outil de recherche ou dans les rayons de la bibliothèque et l'oriente rapidement vers les sources les plus pertinentes sur son sujet. Certaines de ces sources ne proposent qu'une liste de sources, alors que d'autres les commentent ou les évaluent afin de faciliter la sélection des ouvrages pertinents.

Le *guide bibliographique* recense des ouvrages de référence, notamment des bibliographies et des encyclopédies, portant sur un sujet particulier. On peut repérer les guides bibliographiques à l'aide du fichier de la bibliothèque universitaire en utilisant, dans l'index SUJET, i) un terme ou des termes correspondant à la discipline ou au sujet sur lequel porte le guide et ii) le terme *bibliographie*. On peut aussi, au besoin, restreindre la recherche en ajoutant le mot *guide*.

Exemples de guides bibliographiques en communication

- RUBIN, R. B. *Communication Research: Strategies and Sources*. 7^e éd. Boston : Wadsworth Cengage Learning, 2010.
- STERLING, C. H., J. K. BRACKEN et S. M. HILL. *Mass Communications Research Resources: An Annotated Guide*. London : New York: Routledge, 2016.
- CATES, Jo A. *Journalism: A Guide to the Reference Literature*. Westport, Conn. : Libraries Unlimited, 2004.

Les bibliothèques universitaires proposent aussi, sur leurs sites Internet, des guides par discipline ou par domaine de recherche; ceux-ci répertorient différentes sources d'information documentaire: bases de données bibliographiques ou factuelles, dictionnaires et encyclopédies spécialisées, archives de journaux, répertoires de médias, sources d'information statistique, etc.

Exemples de guides documentaires relatifs à la communication publique proposés par des bibliothèques universitaires au Québec

- *Communication et journalisme*. Bibliothèque de l'Université Laval
<https://www.bibl.ulaval.ca/web/communication/presentation#contenu>
- *Communication*. Bibliothèque de l'Université de Montréal
<https://bib.umontreal.ca/communication-sciences-information/communication>
- *Communication sociale et publique*. Bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal
<https://uqam-ca.libguides.com/csp>
- *Médias*. Bibliothèque de l'Université du Québec à Montréal
<https://uqam-ca.libguides.com/medias>
- *Communication and Media Studies*. Bibliothèque de l'Université McGill
<http://libraryguides.mcgill.ca/communication-studies>

Les sources secondaires

La consultation des dictionnaires encyclopédiques et des encyclopédies est essentielle. Ces sources font la synthèse des connaissances dans un domaine; elles proposent de l'information sur la plupart des concepts en usage dans un domaine, un champ de recherche ou une discipline en particulier.

L'apprenti a intérêt à se tourner vers les sources secondaires quand il procède à l'analyse de ses concepts et cherche la manière la plus adéquate de les désigner et de les définir; ces sources lui sont utiles aussi lorsqu'il entreprend de se familiariser avec son objet de recherche ou encore de se doter d'une vision générale d'un domaine de recherche. Elles sont en effet à même de lui fournir les informations générales et de synthèse dont il a besoin. C'est leur fonction.

Pour utiliser ces outils à bon escient, il faut toutefois connaître le type d'information que chacun est en mesure de fournir. Avant tout, pour choisir les bonnes sources documentaires, il faut savoir distinguer les *concepts* des *termes* utilisés pour les désigner.

Les *dictionnaires de langue* (comme *Le Robert*) fournissent de l'information sur les signes linguistiques (les mots, les signifiants) en insistant plus ou moins sur le signifiant et le signifié; ils donnent les significations usuelles de chaque mot; ils indiquent aussi la prononciation et l'étymologie, et renvoient éventuellement à des synonymes. Les *dictionnaires* de type encyclopédique (comme *Le Larousse*) sont construits comme les dictionnaires de langue, en suivant l'ordre alphabétique des signifiants; toutefois, l'accent n'y est pas mis sur les mots eux-mêmes, mais sur les objets désignés par les mots (sur les signifiés et leur relation avec les référents). Enfin, les *encyclopédies* présentent, à partir d'une sélection de termes, de l'information sur les concepts usuels (dans le cas des *encyclopédies générales*²) ou une sélection de concepts (dans le cas des *encyclopédies spécialisées*). Il existe des encyclopédies spécialisées par discipline ou groupe de disciplines³ et d'autres par domaines de recherche ou d'activités⁴.

Les *dictionnaires encyclopédiques* proprement dits sont des hybrides entre encyclopédies et dictionnaires: ils présentent une sélection de concepts usuels⁵ ou de concepts d'une discipline⁶ ou d'un domaine de recherche⁷, comme dans une encyclopédie, mais les termes correspondants y sont généralement classés par ordre alphabétique comme dans un dictionnaire. Les articles y sont sensiblement plus courts que dans les encyclopédies. Les dictionnaires encyclopédiques, et surtout les

-
2. Comme l'*Encyclopædia Universalis* et l'*Encyclopædia Britannica*. *Wikipedia*, l'encyclopédie collaborative offerte gratuitement en ligne, pourrait entrer dans cette catégorie. Bien qu'elle ait mis en place une procédure de validation collective de l'information, elle n'offre pas les mêmes garanties de validité que les encyclopédies de facture plus classique. Cette source demeure valable pour qui sait faire preuve d'esprit critique.
 3. Par exemple: l'*International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (Elsevier, 2015), l'*Encyclopedia of Sociology* (Macmillan, 2000) et l'*International Encyclopedia of Political Science* (Sage, 2011).
 4. Par exemple: la *World Encyclopedia of Political Systems and Parties* (Facts On File, 2006), la *Nouvelle encyclopédie politique et historique des femmes* (Les Belles Lettres, 2010) ou l'*Encyclopedia of Children, Adolescents, and the Media* (Sage, 2007).
 5. Comme le *Grand Larousse Universel* (Larousse, 1995).
 6. Comme le *Dictionnaire des sciences humaines* (Sciences humaines, 2008) ou le *Dictionnaire critique de la sociologie* (PUF, 2011).
 7. Comme le *Dictionnaire théorique et critique du cinéma* (Armand Colin, 2016), le *Dictionary of Terrorism* (Polity, 2010) et le *Dictionnaire critique du féminisme* (PUF, 2004).

encyclopédies, permettent de cerner de manière plus extensive la réalité à laquelle renvoie un concept.

Certains des dictionnaires de langue sont *unilingues*; d'autres, *multilingues*, établissent des correspondances entre les signifiants de plusieurs langues et sont utiles pour choisir les meilleurs termes pour désigner les concepts dans plusieurs langues (aux fins notamment de la recherche dans des sources secondaires de différentes langues).

Outre les sources terminologiques, on peut classer parmi les sources secondaires les ouvrages visant la synthèse des connaissances sur un sujet, un domaine ou une discipline : manuels (*handbooks*), ouvrages d'introduction ou de vulgarisation, recensions des écrits. On y fait état des enjeux de connaissance; on y décrit les principaux courants théoriques et les méthodes les plus couramment utilisées par les chercheurs du domaine; on y définit des concepts de base, etc. Le lecteur peut avoir un aperçu général de l'ensemble d'un champ de recherche, sans entrer dans les détails ou sans obtenir l'information la plus à jour⁸.

Les sources primaires

Les sources primaires sont celles qui donnent accès aux informations de « première main » (les résultats de recherche) produites par les chercheurs. Ces sources (livres, actes de conférence, articles de périodique, rapports, thèses, mémoires, etc.) sont essentielles pour dresser un état des connaissances à propos d'un objet de recherche. En effet, l'apprenti doit aussi se soucier de situer sa recherche (ses questions, ses hypothèses) par rapport à l'état *actuel* de la recherche et des connaissances. Or, les sources secondaires (manuels, encyclopédies, ouvrages de synthèse) ne font pas écho aux recherches les plus récentes. La production des sources secondaires prend beaucoup de temps, de sorte qu'elles sont en décalage avec l'état *actuel* des connaissances. L'apprenti doit donc se tourner vers les sources primaires, particulièrement les plus récentes. En outre, l'apprenti trouvera dans certaines sources primaires des détails (notamment dans l'argumentaire théorique, dans la description de la méthode, dans le cheminement de l'analyse, dans la bibliographie) qui échappent aux sources secondaires.

Les *actes de conférence* (ou de colloque) contiennent les textes de communications présentées lors d'un colloque, d'un congrès ou d'une

8. Pour repérer ce type de documents, l'apprenti peut demander conseil auprès de sa direction de recherche, d'autres professeurs ou de conseillers de la bibliothèque.

réunion savante. Les actes offrent l'avantage de présenter les derniers développements de la recherche dans un domaine particulier. Toutefois, les textes, généralement courts, y sont souvent de qualité inégale.

Les *articles de périodique* traitent en profondeur d'un sujet circonscrit ou abordent un aspect spécifique d'un sujet plus large. Leur périodicité permet aux revues savantes d'offrir une information à jour. Les articles scientifiques sont d'excellentes sources d'inspiration pour trouver de bons sujets de recherche. La bibliographie d'un article qui porte sur son sujet contient souvent des références très pertinentes pour un chercheur. L'apprenti se doit de consulter les articles pertinents, autant en anglais qu'en français⁹. Les revues scientifiques sérieuses mandatent des comités scientifiques pour évaluer les articles qui leur sont soumis. Cette procédure n'est pas infaillible, mais elle offre tout de même une certaine garantie quant à la qualité scientifique des textes publiés.

Le cycle de production des actes de colloques et des articles scientifiques est plus court que celui des livres. De ce point de vue, et toutes choses étant égales par ailleurs, les actes de colloques et les articles de périodique peuvent s'avérer plus utiles pour établir un état *actuel* des connaissances. Cela étant, la recherche en sciences humaines et sociales n'est pas non plus une course contre la montre ; certains travaux gardent longtemps leur pertinence et leur valeur.

Les *monographies* traitent en profondeur d'un sujet en particulier. C'est souvent dans ces sources que se trouvent les ouvrages incontournables rédigés par les auteurs qui font autorité dans leur domaine de recherche. Leur bibliographie (bibliographie cachée) contient souvent des références pertinentes.

Les *thèses* et les *mémoires* présentent les résultats des recherches réalisées par des étudiants universitaires des 2^e et 3^e cycles. Bien que ces travaux rendus disponibles au public aient été évalués par des comités de professeurs, leur qualité est inégale. Quand ils ont été bien faits, ils fournissent une synthèse de la littérature pertinente à un champ de recherche ; ils proposent des définitions pour les concepts qu'ils utilisent et décrivent

9. Dans certains cas, il peut être nécessaire ou à tout le moins utile de lire des documents dans des langues autres que le français et l'anglais. Il existe aujourd'hui plusieurs excellents logiciels de traduction automatique, souvent gratuits, qui rendent facilement disponibles en français pratiquement tous les textes scientifiques numérisés ou numérisables.

en détail la méthode utilisée; leur bibliographie constitue souvent une mine de références pertinentes à consulter¹⁰.

D'autres sources primaires peuvent s'avérer utiles, selon le sujet et les objectifs de la recherche: articles de journaux, archives, statistiques, documents gouvernementaux, sites Internet, répertoires, etc.

STRATÉGIE DE DÉFINITION

Pour l'apprenti, connaître les types de sources documentaires à sa disposition est une nécessité, mais il en faut davantage pour définir les concepts de sa recherche. La définition est une opération essentielle et souvent plus exigeante qu'il n'y paraît; elle doit être menée avec méthode. Nous proposons ici une démarche en cinq étapes.

1^{re} étape. Déterminer les concepts à définir et les disciplines associées

La première étape consiste à dresser la liste des concepts à définir et, pour chaque concept, à trouver les disciplines ou les champs de recherche susceptibles de proposer des définitions de ce concept. Cette étape ayant déjà été franchie dans l'exercice précédent portant sur l'analyse dimensionnelle (quatrième exercice), pourquoi y revenir? Parce que, entre l'analyse dimensionnelle, qui commence par le choix des concepts, et le travail de définition, l'apprenti a poursuivi sa réflexion et ses lectures; de plus, il a peut-être reçu les commentaires de sa direction à propos du quatrième exercice. De sorte que l'identification et la désignation des concepts importants ont pu évoluer; le projet de recherche a pu prendre une orientation un peu différente; des dimensions nouvelles ont pu apparaître; des concepts précis sont peut-être venus remplacer des notions floues. Un effort de réflexion est donc à nouveau nécessaire pour identifier les concepts importants à définir ainsi que les disciplines pertinentes. Bref, le cinquième exercice commence par un retour critique sur l'exercice précédent.

10. Les thèses et les mémoires font tous l'objet d'une évaluation, ce qui garantit une qualité minimale. Il faut toutefois se rappeler qu'ils ont été rédigés par des chercheurs débutants. L'apprenti, avant de faire d'un mémoire ou d'une thèse un modèle à suivre, ferait bien de solliciter l'avis de chercheurs compétents en la matière.

2^e étape. Trouver des sources pertinentes d'information

Pour chacune des disciplines sélectionnées, il faut trouver des sources où le concept concerné est défini. À cette étape, les apprentis chercheurs consultent d'abord des dictionnaires spécialisés et surtout des encyclopédies générales et spécialisées. Les dictionnaires généraux ou de langue peuvent proposer des définitions utiles et aider à déterminer le terme le plus adéquat pour désigner un concept, mais, dans la mesure où leur fonction est de définir le sens des mots, ils explorent peu le monde des concepts. Les encyclopédies et les dictionnaires encyclopédiques sont, à cet égard, des sources plus utiles.

Certes, il est tentant pour l'apprenti de glaner des définitions dans les quelques livres et articles qu'il a déjà commencé à parcourir, plutôt que d'aller à la bibliothèque fouiller dans des encyclopédies dont, jusqu'à maintenant, il ignorait peut-être l'existence. N'est-ce pas, se dit-il, ce que font les chercheurs chevronnés, qui citent abondamment les sources primaires, mais rarement les encyclopédies ? Pourtant, la consultation de ces sources encyclopédiques éviterait bien des mésusages de concepts, même chez les maîtres chercheurs, particulièrement quand ils empruntent des concepts à un domaine qui n'est pas le leur, comme cela arrive souvent en sciences sociales.

Pour se convaincre des vertus des encyclopédies, il est bon de se rappeler ce qu'est et à quoi sert une encyclopédie. Le mot encyclopédie vient du grec *enkyklios*, qui veut dire « cercle » et, par extension, la totalité d'un ensemble ou d'un domaine, qu'évoque l'expression « faire le tour de la question », et de *paideia*, qui signifie « éducation, apprentissage ». L'encyclopédie est donc, au sens étymologique, un document ou un ensemble de documents qui présente toutes les connaissances requises pour une bonne éducation complète, ce qui inclut toutes les sciences. Au sens contemporain, une encyclopédie générale dresse un état des connaissances d'ordre général. Une encyclopédie spécialisée fait état des connaissances dans une discipline ou un ensemble de disciplines particulières. Elle en fait le tour. Et elle est assez volumineuse pour donner une certaine profondeur à ce tour d'horizon.

Les encyclopédies spécialisées présentent et contextualisent, dans une perspective à la fois synchronique et diachronique, les grands enjeux d'une discipline : ses concepts, ses théories, ses problématiques, ses méthodes, ses écoles de pensée, ses débats, ses consensus et dissensus. Dresser un tel état des connaissances est un mandat ambitieux. C'est

pourquoi la production et la mise à jour¹¹ des encyclopédies de bonne qualité – et il y en a aujourd’hui dans chaque discipline et chaque domaine d’études – font appel à des auteurs reconnus et néanmoins soumis à des procédures rigoureuses de validation des informations. Les encyclopédies sont donc la voie royale pour entrer dans une discipline et pour en étudier les concepts. Les encyclopédies permettent de repérer en peu de temps une grande quantité d’informations pertinentes. De ce point de vue, leur usage présente, en général et autant pour l’apprenti que pour le maître, un rapport coût/bénéfice nettement plus favorable que la consultation de sources primaires. C’est pourquoi nous considérons les encyclopédies comme un passage obligé et nous incitons les apprentis à découvrir et à apprendre à utiliser ces ressources précieuses. Les livres et les articles scientifiques ne devraient être consultés, à cette étape-ci, seulement s’il s’avère que les encyclopédies n’offrent pas suffisamment d’informations pertinentes¹².

L’apprenti qui, à travers la lecture de sources primaires, croit avoir trouvé pour ses concepts des définitions tout à fait satisfaisantes et bien adaptées à son projet, devrait-il s’astreindre à consulter des encyclopédies ? Oui, il le devrait, et ce, pour plusieurs raisons : i) parce que les encyclopédies ne font pas que définir des concepts, elles contextualisent, font des bilans, dressent un historique, dégagent des dimensions, associent les concepts à d’autres concepts, à des théories et à des méthodes, etc. ; ii) afin de pouvoir porter un regard critique sur la définition retenue et sur le concept lui-même ; iii) pour voir en quoi la définition retenue se distingue d’autres définitions et juger si cette distinction est valable ; iv) pour vérifier si la définition retenue couvre toutes les dimensions pertinentes au projet de recherche ; v) pour savoir qui sont les principaux auteurs qui ont écrit sur ce concept et pour prendre connaissance de ce qu’ils en disent et vi) d’autres bonnes raisons de ce genre.

La consultation des encyclopédies amène aussi l’apprenti à constater qu’un concept ne vient généralement pas seul, mais plutôt en grappe. Par exemple, l’apprenti qui consulte les encyclopédies en sociologie à propos du concept d’*habitus* va rencontrer, dans la foulée, des références au sociologue Pierre Bourdieu, à la sociologie critique, aux concepts de *disposition* et de *socialisation* ; il va être confronté à l’épineuse question de la dialectique

11. Plusieurs des meilleures encyclopédies sont accessibles en ligne et font l’objet d’une mise à jour en continu.

12. Plusieurs années d’expérience en enseignement ont convaincu les auteurs de ce livre qu’en général, quand les apprentis ne trouvent rien de pertinent dans les encyclopédies, c’est qu’ils ont mal cherché.

entre la liberté individuelle et le déterminisme sociologique; il va faire la connaissance de sociologues qui se reconnaissent dans la théorie de Bourdieu et d'autres qui s'en démarquent. L'apprenti qui compte appliquer un concept à son objet d'étude entre dans un maquis de pensées, de discours, dont certains étoffent le concept, lui donnent de la profondeur, et d'autres le soumettent à la critique. La consultation des encyclopédies – et plus tard la revue des écrits – aide l'apprenti à se situer dans cet enchevêtrement d'idées et de discours auxquels chaque concept est associé.

Les sites des bibliothèques universitaires proposent des outils pour faciliter le repérage des encyclopédies par discipline. Prendre le temps de jeter un coup d'œil sur toutes les encyclopédies dans les disciplines pertinentes et d'en explorer les particularités est un bon investissement, qui va permettre de repérer les ressources les plus fécondes, compte tenu des besoins propres à sa recherche.

Quand il consulte une encyclopédie, l'apprenti note le nom des auteurs des définitions ou des textes pertinents à son projet. Les encyclopédies font appel aux meilleurs spécialistes; ces auteurs ont donc probablement écrit d'autres textes sur le sujet. Si les articles des dictionnaires ou des encyclopédies consultés contiennent des références bibliographiques, l'apprenti note celles qui lui paraissent pertinentes; elles sont susceptibles de lui fournir plus d'informations sur les concepts en question.

3^e étape. Sélectionner l'information pertinente

Dans les sources terminologiques qu'il a précédemment sélectionnées, l'apprenti chercheur consulte les notices ou les articles qui se rapportent à ses concepts. Il cherche d'abord sous les termes généralement utilisés pour désigner ses concepts, mais il n'oublie pas que l'information pertinente, dans les dictionnaires et surtout dans les encyclopédies, peut se trouver sous des termes voisins sur le plan conceptuel (superordonnés, subordonnés ou associés). L'apprenti est donc attentif aux renvois et aux index thématiques souvent proposés dans les encyclopédies; il doit apprendre à les exploiter adéquatement, à en tirer le profit optimal, mais sans perdre de vue son objectif et sans s'égarer. Les encyclopédies ont en effet ceci de particulier que, d'un concept à l'autre, de proche en proche, de digression en digression, elles peuvent entraîner le lecteur loin de son sujet. Des esprits curieux s'y laissent prendre.

Ensuite, l'apprenti sélectionne et note l'information pertinente à son sujet. Il est particulièrement attentif aux contextes théoriques dans lesquels ses concepts sont utilisés. La consultation des sources encyclopédiques

donne à l'apprenti la possibilité de se doter d'une vue d'ensemble du champ dans lequel s'insère son projet de recherche et de se situer parmi les positions théoriques les plus courantes dans ce champ.

S'il s'avère que les renseignements fournis par les dictionnaires et les encyclopédies sont insuffisants, il y a lieu de se tourner vers des ouvrages plus spécifiques tels que des monographies, des thèses ou des articles de périodique. Cependant, cette éventualité ne devrait se présenter, à cette étape-ci de la démarche, qu'après consultation des ressources qu'offrent l'ensemble des encyclopédies et des dictionnaires encyclopédiques spécialisés et non après en avoir parcouru un seul, en plus des sources générales.

À cette étape, il ne suffit pas de lire et de prendre des notes ; il faut aussi réaliser une synthèse des informations. Il s'agit alors de présenter et de comparer les définitions ou les éléments de définitions les plus pertinents, en indiquant, le cas échéant, le cadre théorique et méthodologique des recherches ayant donné lieu à ces définitions. On discute de ces éléments, on les met en relation, on les critique afin de repérer la définition la mieux adaptée, ou sinon afin d'en forger une nouvelle, plus appropriée au projet. Cette synthèse, si elle est bien faite, pourrait être reprise intégralement ou en bonne partie dans l'essai, le mémoire ou la thèse.

Un rappel : il faut soigneusement noter tous les renseignements nécessaires pour citer et, au besoin, retrouver ultérieurement les documents consultés, y compris les textes tirés des encyclopédies : auteur, titre, année de publication, numéro de page, cote de la bibliothèque, etc.

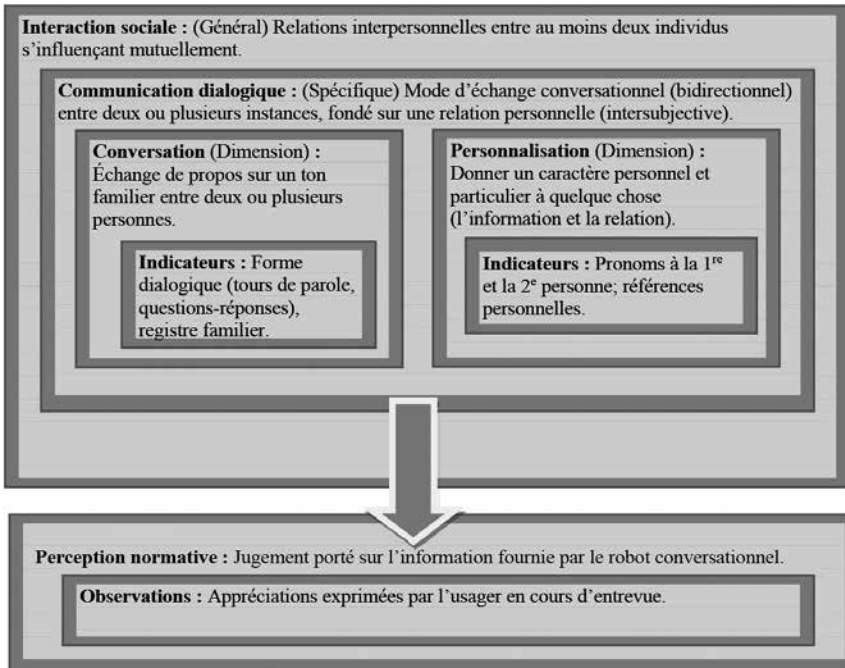
4^e étape. Illustrer les liens entre concepts

À ce stade, l'apprenti chercheur sait assez précisément à quelle réalité correspond chacun de ses concepts. Dès lors, il devrait être en mesure d'expliquer ce que chacun apporte à son projet et comment ces concepts interagissent les uns avec les autres dans le cadre du projet. Pour ce faire, il lui est suggéré d'élaborer un schéma illustrant les relations entre concepts. Nous avons déjà souligné, à propos du troisième exercice, les vertus heuristiques de l'opération qui consiste à transposer sur le mode graphique ce qui est énoncé sur le mode verbal. Le mode graphique oblige à expliciter ce que le mode verbal arrive à dissimuler dans l'implicite et le non-dit. C'est une des vertus des cartes conceptuelles que nous avons évoquées au chapitre 3.

Dans le troisième exercice, il fallait produire un schéma illustrant les hypothèses en montrant les relations entre les variables. Dans le quatrième exercice, la tâche est un peu différente et complémentaire. Le schéma doit faire voir les différentes fonctions que jouent les concepts à l'intérieur du projet (dimension, variable), ainsi que les relations entre eux (causalité, temporalité) et éventuellement leur niveau de généralité les uns par rapport aux autres (concepts subordonnés, superordonnés, associés). En outre, chaque concept devrait être accompagné d'une courte définition.

La figure 7.1 illustre les relations (simplifiées pour les besoins de la présentation) existant entre les concepts d'un projet de recherche portant sur les perceptions qu'ont les usagers de l'information fournie par un robot conversationnel sur un site de l'administration publique, suivant un exemple présenté dans le chapitre précédent. Il s'agit d'une présentation possible parmi tant d'autres. C'est une illustration plutôt qu'un modèle. Il faut concevoir le schéma qui présente le mieux le cadre conceptuel qu'on veut présenter.

FIGURE 7.1 – Exemple de schématisation des concepts



5^e étape. Définir les concepts

L'étape suivante consiste à définir les concepts. Nous avons déjà abordé cette opération dans le chapitre 3 ; nous y revenons en adoptant cette fois le point de vue de l'apprenti qui doit réaliser l'opération.

Pour définir un concept, un chercheur peut recourir à plusieurs types de définitions, que les besoins de sa recherche ou la nature des concepts à définir peuvent justifier.

Ainsi, aux premiers stades de la conceptualisation, il pourrait s'en tenir à une *définition préalable*, de sens commun, encore insuffisante mais provisoirement utile en tant qu'ancre sémantique. Il peut arriver aussi que, par souci d'efficacité de la communication, le chercheur se contente de fournir à son lecteur une définition préalable, sommaire ou approximative, en reportant dans le texte ou dans sa recherche une analyse plus approfondie du concept.

Il peut aussi recourir à une *définition par l'usage* (lorsqu'on caractérise un objet par l'usage auquel il est destiné ou qui en est fait) ou à une *définition ostensive* (quand on attache une signification empirique à un concept en le mettant en relation avec certains objets observables dans le monde réel, comme définir une couleur en montrant des objets de cette couleur). Les enfants ont souvent recours à ces deux types de définition ; les chercheurs peuvent aussi y recourir au besoin.

La *définition stipulative* assigne une signification spéciale, voire nouvelle, à un terme déjà en usage ; elle attribue à un terme un sens inhabituel, mais déterminé dans le cadre d'un écrit ou d'une théorie. Elle est purement nominale, c'est-à-dire ni vraie ni fausse. La définition opératoire est un cas de définition stipulative.

Dans le contexte de l'analyse conceptuelle abordée dans le chapitre 3, nous avons distingué la définition *lexicographique* (ou *linguistique*) et la définition *terminologique* (ou *logique*). La définition *lexicographique* consiste en l'« analyse sémantique d'un mot par l'indication de son genre prochain et de ses traits spécifiques, et/ou par sa mise en relation avec un ou plusieurs autres mots du discours ou de la langue » (CNRTL). Du point de vue *terminologique*, la définition caractérise un concept désigné par un terme, en le délimitant et en le distinguant d'autres concepts associés¹³ ; elle est la représentation d'un concept par un *énoncé descriptif* dont la fonction est de délimiter les frontières du concept et de le distinguer des

13. Louise LARIVIÈRE, « Comment formuler une définition terminologique ».

autres concepts associés. La définition terminologique, qui, comme la définition lexicographique, a souvent recours au genre prochain et à la différence spécifique, diffère de la définition lexicographique en ce qu'elle définit un concept plutôt qu'un *signe* (un mot).

Les chercheurs ont aussi recours à des définitions *encyclopédiques*, qui ne se limitent pas (comme la définition terminologique) aux caractères essentiels du concept, mais qui, premièrement, explorent l'ensemble des caractères du concept pertinents au projet, y compris les caractères secondaires, voire accessoires, et qui, deuxièmement, décrivent l'objet lui-même, de manière plus ou moins exhaustive, dans ses propriétés pertinentes qui peuvent être perçues par les gens en général et décrites sur un mode dénotatif.

En fait, dans un projet, le concept est situé : dans le temps, dans l'espace, dans la théorie. De ces trois points de vue, le concept et l'objet correspondant présentent des caractères et des propriétés qu'il est pertinent de présenter.

Par exemple, à propos des stratégies électorales d'un parti écologiste, de gauche et canadien, la définition des concepts pertinents pourrait comprendre plusieurs informations utiles qui n'entrent pas dans les définitions lexicale et terminologique des concepts. Par exemple, dans le contexte canadien contemporain, à quoi correspond la gauche ? Que représente le mouvement écologiste du point de vue de la gauche ? Que représente la gauche du point de vue écologiste ? Quelles sont les implications sur le plan électoral au Canada d'être à la fois écologiste et de gauche ? Ce parti est-il plus proche d'un mouvement écologiste de droite que d'un mouvement de gauche non écologiste ? Ce genre de questions crée-t-il des divisions au sein même du parti ? Voilà des informations qui pourraient entrer dans la définition encyclopédique de l'objet de la recherche.

La cinquième étape consiste donc à définir les concepts en optant pour le type de définition approprié, dans le contexte du projet et suivant la nature de chaque concept à définir. Définir un concept amène souvent le chercheur à définir des concepts apparentés ou interagissant ; il peut alors mettre en relief les liens logiques entre les concepts.

Cette étape est également l'occasion, pour le chercheur, de se positionner par rapport aux autres chercheurs. Pour ce faire, il peut être opportun d'exposer, pour chacun des concepts, les définitions les plus pertinentes trouvées dans la littérature, puis d'expliquer brièvement pourquoi on les écarte, on les retient ou encore on les adapte.

L'exercice de définition des concepts ne consiste donc pas à aligner des définitions puisées ici et là dans la littérature pour finalement en choisir une arbitrairement. Elle s'apparente plutôt à une synthèse critique des définitions proposées par les autres chercheurs, synthèse qui amène l'apprenti à faire des choix et à les justifier en regard de son propre projet. L'apprenti exerce donc un esprit critique, mais sa prétention n'est pas de choisir ou de formuler une définition qui, dans l'absolu, serait supérieure aux autres définitions possibles. Il cherche plutôt la définition la mieux adaptée aux besoins de sa propre recherche, tout en faisant des concepts et de leur désignation (les termes) un usage congruent avec celui qui a cours dans son domaine.

RETOUR SUR LE TROISIÈME EXERCICE

Dans le cinquième exercice, l'apprenti sera amené à définir ses concepts, et à soumettre ces définitions à l'appréciation de sa direction de recherche. Puis, ayant discuté avec sa direction de recherche, ayant réfléchi à son projet et précisé certains choix, ayant retenu de son parcours dans les encyclopédies quelques précieuses informations de nature à enrichir son projet, ayant progressé dans son programme de lectures prioritaires, ayant commencé à mesurer les implications de son projet sur le plan opératoire... voilà que notre apprenti se sent d'attaque pour revenir sur le texte du troisième exercice et en faire une nouvelle version (appelons-la le troisième exercice *bis*), plus complète, donc un peu plus longue (mais sans sacrifier à l'exigence de concision dans la précision). En quoi cette version devrait-elle se distinguer de la précédente ? Les questions de recherche et les hypothèses devraient être plus précises et mieux justifiées, car les concepts auront été mieux définis sur les plans logique et opératoire. Le cadre opératoire sera alors déjà plus précis, même si tous les choix méthodologiques n'ont pas encore été faits. L'apprenti pourra entreprendre de dresser l'ébauche d'un état des connaissances ; il sera alors en mesure de mieux faire valoir la pertinence scientifique du projet, de mieux étayer les raisonnements théoriques qui soutiennent ses hypothèses et donc de donner au projet un cadre théorique cohérent.

Fort des connaissances et de l'expérience acquises à travers les exercices précédents, l'apprenti peut se consacrer à cet exercice sans autres directives. Il n'a pas d'obligation de résultat ; il n'arrivera pas nécessairement à faire tout cela du premier coup ; après tout, la démarche de conception de son projet n'est pas encore terminée. Mais il a une obligation de moyen ; son projet ne progressera pas s'il ne le fait pas progresser lui-même. Et c'est par l'écriture qu'il doit le faire.

Cinquième exercice

Définition des concepts : identification et exploitation des sources terminologiques

Le cinquième exercice est consacré à la définition des concepts à l'aide de sources d'information appropriées. L'apprenti examine d'abord les définitions généralement admises dans les différentes disciplines susceptibles de s'intéresser à ces concepts. Pour repérer ces définitions, il identifie les sources terminologiques susceptibles de les lui fournir. La première partie de l'exercice consiste à identifier et à choisir ces sources qui, dans la deuxième partie, vont servir à définir les concepts.

Détermination et exploitation des sources

Dans le quatrième exercice, l'apprenti a dressé la liste des concepts à définir ainsi que celle des disciplines pertinentes. Il doit maintenant se demander si ces listes sont à jour. Depuis le quatrième exercice, il est possible que de nouveaux concepts soient apparus et que d'autres aient été délaissés. Le choix des disciplines pertinentes a pu s'en trouver modifié. Parmi ces disciplines, certaines sont sans doute plus pertinentes que d'autres. Pour les fins du présent exercice, l'apprenti peut ne retenir que les plus importantes.

Pour chaque discipline, l'apprenti choisit quelques encyclopédies ou dictionnaires encyclopédiques¹⁴. Ensuite il cherche, dans ces sources encyclopédiques, les entrées qui portent sur ses concepts ou qui présentent des informations utiles pour la définition de ses concepts. Les informations pertinentes ne se trouvent pas nécessairement sous une entrée identifiée au concept lui-même, d'où l'intérêt des notes de renvoi que proposent les encyclopédies, et d'où l'importance aussi de consulter l'index des encyclopédies ; d'où finalement l'intérêt de l'exercice qui consiste à associer un concept à des concepts générique et spécifique.

14. Combien de sources encyclopédiques l'apprenti devrait-il consulter ? Le critère pragmatique concernant l'exhaustivité de la démarche est la redondance de l'information : il vaut la peine de continuer l'exploration des sources aussi longtemps que la récolte d'informations nouvelles demeure significative, en qualité et en quantité.

L'apprenti consulte également les encyclopédies générales que sont l'*Encyclopædia Universalis*¹⁵, l'*Encyclopædia Britannica* et l'*International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*.

Puis, il constitue (par photocopie ou en copiant-collant) pour chaque concept un dossier documentaire contenant les informations recueillies dans les encyclopédies à propos de ce concept.

Finalement, pour chaque concept, il entreprend de dépouiller cette documentation, de repérer les définitions proposées, d'étudier les dimensions mises en relief dans les encyclopédies, de chercher les similitudes et les différences suivant les écoles de pensée, les disciplines ou les champs d'application.

Ayant fait tout cela, l'apprenti a en main ce dont il a besoin pour passer à la deuxième partie de l'exercice.

Synthèse des informations et définition des concepts

Cette partie de l'exercice consiste à rédiger, à partir des sources encyclopédiques et pour chaque concept, un texte qui le définit.

- Le texte propose une définition appropriée au projet de recherche ; cette définition se présente comme une synthèse personnelle et critique de l'information jugée pertinente contenue dans les sources consultées¹⁶. Au besoin, des définitions tirées de sources primaires (livres ou articles scientifiques) peuvent être utilisées dans l'exercice, mais seulement si les sources encyclopédiques générales ou spécialisées s'avèrent insuffisantes.
- Les définitions attendues peuvent être de différents types (lexicographique, terminologique, stipulatif, encyclopédique ou autres), et un même concept peut requérir plus d'un type. Dans le cas d'une définition opératoire, elle est susceptible d'être exclusivement stipulative. Dans le cas de certains concepts présentant un niveau élevé d'abstraction, la discussion de la définition logique pourrait suffire. Dans le cas de concepts dont la désignation même donne lieu à des débats ou dont la transposition de la sphère commune à la sphère scientifique pose problème, la définition sémantique pourra prendre plus de place.

15. L'*Encyclopædia Universalis* génère automatiquement des *cartes mentales* qui, bien qu'elles ne correspondent pas, dans leur facture, à des *cartes conceptuelles* (voir le chapitre 3), peuvent s'avérer utiles à l'analyse et à la définition des concepts.

16. Il est important de citer les sources et de fournir les références, car ce texte pourra éventuellement, en tout ou en partie, être intégré au rapport de recherche.

Lorsque les propriétés de l'objet de la recherche ne sont pas évidentes ou que leurs particularités sont susceptibles d'influer sur la conception du projet de recherche, une définition encyclopédique plus ou moins développée est susceptible de s'imposer. Les choix de l'apprenti quant aux types de définition auxquels il a recours doivent être justifiables.

- Le texte propose une définition opératoire pour les concepts qui doivent faire l'objet d'observation, mais dont la définition demeure trop abstraite ;
- L'apprenti présente sous forme de schéma un résumé très succinct des principales définitions. Sur ce schéma, les concepts et leur définition doivent être disposés en fonction de leur position dans le cadre opératoire illustré dans le troisième exercice et en fonction de leurs relations conceptuelles (superordonné-subordonné). Le schéma devrait donc faire voir le lien entre les concepts et leur définition, d'une part, et les variables et leurs relations, d'autre part.

Éléments d'autocorrection du cinquième exercice

- Comme pour l'exercice précédent, l'apprenti doit se demander s'il travaille sur les « bons » concepts. L'avis de sa direction de recherche, sollicité pendant ou après le quatrième exercice, peut l'être à nouveau si la recherche prend une orientation différente.
- Certaines sources encyclopédiques vont s'avérer plus riches en information que d'autres, suivant les disciplines ou les choix éditoriaux des éditeurs. L'apprenti doit se demander si les outils offerts par les sources les plus utiles (l'index, les renvois à d'autres concepts, les références bibliographiques, etc.) ont été exploités à leur pleine valeur. Autrement dit, a-t-il extrait de ces sources toute l'information utile qu'il peut en tirer ?
- Le choix des disciplines retenues pour les fins de l'exercice s'est-il avéré judicieux ? Ce choix sera-t-il à revoir pour la suite des choses (notamment pour le prochain exercice, qui porte sur la recherche documentaire) ?
- Les informations glanées dans les encyclopédies portent-elles à croire que certains concepts du projet doivent être modifiés, par exemple parce qu'ils sont trop généraux ou trop spécifiques ?
- Le type de définition retenu (il peut y en avoir plusieurs) pour un concept est-il le mieux adapté à la nature ou la fonction de ce concept ?
- Chaque définition retenue a-t-elle les qualités qu'on attend des bonnes définitions, notamment : i) la définition est-elle claire, ce qui suppose,

premièrement, que ses composantes (les termes qu'elle utilise, qui eux-mêmes renvoient à des concepts) soient univoques, sans ambiguïté et, au besoin, définis; ce qui suppose deuxièmement qu'elle soit exempte de circularité (quand le concept à définir se retrouve dans la définition¹⁷)?; ii) la définition circonscrit-elle l'ensemble des éléments caractérisant la réalité à laquelle correspond le concept?; iii) la définition est-elle exempte de jugement de valeur ou de parti pris idéologique?

- Les concepts non observables sont-ils accompagnés d'une définition opératoire et éventuellement d'indicateurs?
- Les définitions opératoires le sont-elles réellement? Renvoient-elles à des faits ou à des phénomènes sensibles – des choses concrètes – observables dans le cadre de la recherche? L'information sera-t-elle accessible au chercheur? L'objet concret – fait ou phénomène – représenté par un concept correspond-il bien à la réalité qu'on se propose d'observer?
- Le schéma est-il parfaitement congruent avec le texte? Tous les concepts et leurs relations sont-ils clairement représentés? Y a-t-il dans le texte des éléments qui ne figurent pas dans le schéma et qui devraient y figurer, et inversement?

17. Par exemple, on ne pourrait pas définir le concept de *signification* comme étant « ce que *signifie* quelque chose » ou encore comme « l'acte de *signifier* ». On ne pourrait pas non plus définir le concept de *culture* comme étant ce qu'ont en commun les membres d'un groupe *culturel*.

CHAPITRE 8

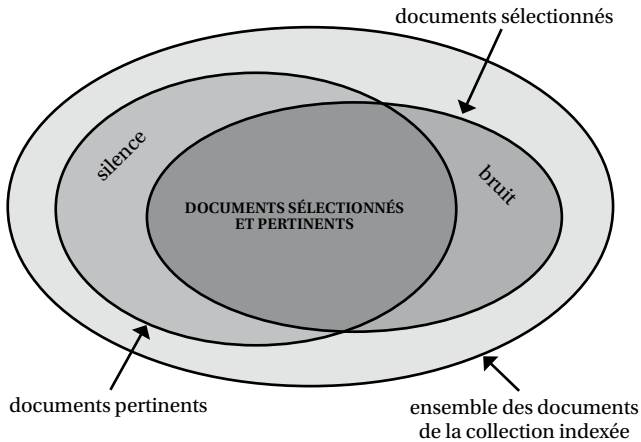
La recherche documentaire

Afin de fonder son projet sur l'état des connaissances scientifiques, l'apprenti doit prendre connaissance des travaux de recherche qui ont porté plus directement sur son *sujet* ou sur son *problème* de recherche. Encore faut-il savoir repérer ces travaux.

La *recherche documentaire* consiste à repérer, réunir et organiser l'information documentaire disponible sur un sujet donné. Cette information peut être de nature bibliographique, mais également d'autres natures (informations factuelles, données statistiques, documents officiels, images, cartes, fonds d'archives, productions audiovisuelles, etc.).

La *recherche bibliographique* est une activité de recherche documentaire qui consiste à repérer les documents disponibles sur un sujet et à en dresser la liste. Ce sera l'objet du prochain exercice. Il s'agit, dans un premier temps, de repérer les documents portant sur le sujet de recherche ou sur une dimension essentielle du sujet. Dans un deuxième temps, l'apprenti dresse une bibliographie sélective composée des titres dont la consultation est jugée nécessaire à la réalisation du projet de recherche et qui vont en constituer la base documentaire.

Les apprentis, habitués à « naviguer » sur Internet, ont tendance à surestimer leur habileté à trouver l'information documentaire. Très souvent, leurs recherches produisent à la fois du *bruit documentaire*, c'est-à-dire le repérage de références qui s'avèrent non pertinentes, et du *silence documentaire*, c'est-à-dire que des documents pertinents ne sont pas repérés. Le bruit ou la faible pertinence des informations est assez facilement perceptible, mais ils impliquent un travail de tri qui fait perdre beaucoup de temps. En revanche, le niveau de silence documentaire est difficile à mesurer. L'apprenti doit tout de même s'en prémunir car, dans le cadre d'une recherche de quelque importance (c'est le cas d'un essai, d'un mémoire et *a fortiori* d'une thèse), ignorer l'existence d'importants travaux de recherche sur son sujet est une faute qu'on pourra lui reprocher.

FIGURE 8.1 – Enjeux de la recherche documentaire

Source : D'après Gérald KEMBELLEC, *Bibliographies scientifiques...*, p. 104.

Une bonne recherche documentaire est une recherche qui permet i) de combler la majorité, voire tous les besoins en information documentaire, ii) au moindre coût, le coût étant principalement le temps investi (une recherche documentaire mal conduite est typiquement chronophage), iii) en évitant le silence et le bruit documentaires (afin que les résultats soient à la fois exhaustifs et pertinents). L'apprenti doit donc faire preuve de stratégie : sachant qu'une quantité inconnue de documents pertinents sont répertoriés et indexés dans les bases de données ; comment, rapidement, les repérer tous et seulement eux ?

Bien des apprentis consacrent à la recherche bibliographique plus de temps que nécessaire, parce qu'ils ne s'y préparent pas suffisamment, ne cernent pas précisément leurs besoins documentaires, ne maîtrisent pas les outils et ne savent pas interpréter correctement les renseignements recueillis de façon à améliorer leur méthode de travail. Dans les pages qui suivent, nous présentons quelques moyens de rendre la recherche bibliographique plus efficace, d'abord en la préparant mieux, puis en développant de bonnes habitudes de travail et, finalement, en organisant mieux les renseignements recueillis.

LA GESTION DOCUMENTAIRE

Les usagers d'Internet peuvent avoir accès en ligne à des informations documentaires abondantes rendues disponibles par des entreprises ou des individus à des fins commerciales ou promotionnelles. Cette information a des qualités (gratuité, accessibilité), mais elle a aussi des défauts (non-exhaustivité, absence de traitement systématique, validité non établie, etc.) qui en limitent l'intérêt.

Les institutions d'enseignement supérieur et les institutions publiques qui, traditionnellement, traitaient l'information pour les usagers des bibliothèques universitaires, nationales ou publiques et ceux des centres de documentation, ont continué à le faire après l'apparition d'Internet et ont même donné accès à ces informations en ligne. Par ailleurs, des sociétés savantes et des entreprises commerciales qui produisaient, depuis le 19^e siècle, différents outils de repérage de l'information documentaire ont continué de le faire, selon leurs moyens financiers, et se sont adaptées à l'environnement numérique. Ces bibliothèques et ces producteurs spécialisés assurent un traitement systématique de l'information. C'est vers ces institutions que se tournent les chercheurs, et c'est d'elles dont il sera particulièrement question dans ce chapitre.

L'INDEXATION DES DOCUMENTS D'UNE BIBLIOTHÈQUE

Une bibliothèque universitaire ou de recherche a pour fonctions d'acquérir, de conserver et de rendre accessibles à la communauté qu'elle dessert des documents de toute nature (livres, périodiques, articles, rapports, thèses, mémoires, productions audiovisuelles, etc.). Une partie importante de ces documents, surtout ceux qui ont été publiés avant le début de ce siècle, sont conservés sur des supports physiques (papier, microfilm, etc.), mais les livres et les périodiques sont de plus en plus publiés et accessibles sous forme électronique. Par ailleurs, les documents détenus par les bibliothèques sur des supports physiques et les livres électroniques sont soumis à un traitement documentaire systématique : description bibliographique, classification, indexation.

Quant aux articles contenus dans les périodiques, traditionnellement, ils ne font pas l'objet d'un traitement individuel dans le catalogue des bibliothèques : pour les repérer, il faut recourir à des sources d'information spécifiques (bases de données bibliographiques, générales ou spécialisées). Cependant, depuis quelques années, de plus en plus d'outils de recherche des bibliothèques universitaires permettent de repérer directement

certains articles, et éventuellement d'y accéder. Toutefois, les bases de données dans lesquelles ces outils de recherche puisent les références sont en nombre limité, de sorte que l'utilisateur d'une bibliothèque ne peut repérer qu'une partie de la documentation pertinente. Certains usagers peuvent s'en satisfaire, ce qui explique l'offre de ce service, mais les chercheurs qui visent une information exhaustive doivent consulter les bases de données spécialisées afin de repérer tous les articles scientifiques pertinents à leur sujet d'étude. Nous y reviendrons dans une prochaine section. Pour le moment, retenons que la consultation des outils de recherche des bibliothèques vise surtout à repérer les livres, les thèses et les mémoires, plutôt que les articles.

ENCADRÉ 8.1

LE SITE INTERNET DE LA BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE

En général, les apprentis méconnaissent les importantes ressources que la bibliothèque de leur université met à leur disposition. Pour eux, une rapide exploration du site Internet de leur bibliothèque s'impose. On y présente la plupart des outils de recherche et d'information disponibles à la bibliothèque. Parmi ces outils, citons la visite virtuelle des services offerts par la bibliothèque, les tutoriels de formation à la recherche documentaire et à l'utilisation des logiciels de gestion des références bibliographiques, les guides bibliographiques par discipline, les guides pédagogiques, l'accès aux bases de données spécialisées, les listes de ressources documentaires en libre accès, et bien d'autres choses encore. Les tutoriels accessibles sur le site de leur bibliothèque peuvent les aider à se familiariser avec les outils disponibles à la bibliothèque et à élaborer une stratégie de recherche d'information efficace. Les quelques minutes consacrées à se familiariser avec ces outils peuvent faire économiser des heures de travail peu fructueux.

On peut repérer un document dans l'outil de recherche d'une bibliothèque de plusieurs façons : par le titre, le nom de l'auteur, par des mots clés cherchés dans le titre, dans le résumé ou ailleurs dans la notice bibliographique du document, etc. Les dimensions sous lesquelles on peut chercher un document correspondent à des *index* (auteur, titre, mots clés, sujets, type de document, éditeur, année de publication, etc.). On utilise les index *AUTEUR* et *TITRE* lorsque l'on veut savoir si la bibliothèque possède un document en particulier ou y donne accès. Mais quand on veut savoir quels documents portent sur un sujet, il faut chercher en fonction de ce sujet.

En effet, chaque document est soumis à un traitement documentaire dont un des buts est précisément d'en permettre le repérage en indiquant dans un index *SUJET*¹ les sujets principaux abordés dans le document. On appelle *indexation* cette opération réalisée par des professionnels de la bibliothèque qui consiste à associer à chaque document un ou plusieurs termes décrivant le ou les sujets sur lesquels porte le document, permettant ainsi son repérage par les utilisateurs. L'indexation peut être faite suivant deux modalités : soit en *vocabulaire libre*, soit en *vocabulaire contrôlé*. Dans le premier cas, les termes pour désigner le ou les sujets traités dans un document sont choisis librement au moment de l'indexation ; d'un document à l'autre, plusieurs termes différents peuvent donc être utilisés pour désigner un même sujet. Les usagers des outils de recherche dont le vocabulaire d'indexation n'est pas contrôlé doivent multiplier les termes (synonymes ou quasi-synonymes) pour chercher les documents sur un même sujet.

Par exemple, pour trouver la documentation sur la *communication de l'administration publique envers les citoyens*, on pourrait devoir utiliser plusieurs termes comme : *communication de l'administration publique*, *information gouvernementale*, *communication gouvernementale*, *information officielle*, *communication publique*, *information administrative*, etc.

Cette méthode qu'impose le vocabulaire libre favorise le bruit documentaire : en multipliant les termes plus ou moins apparentés, on accroît le nombre de références obtenues, parmi lesquelles figurent des documents peu pertinents, parfois nombreux. Elle tend aussi à accroître le silence documentaire : des documents pertinents peuvent avoir été indexés avec des termes qui ne figurent pas dans la liste imaginée par l'utilisateur. Ce type de traitement est peu courant dans les grandes bibliothèques comme les bibliothèques universitaires.

L'indexation en *vocabulaire contrôlé* obéit à un choix éditorial en vertu duquel chaque sujet est désigné par un seul terme, choisi parmi un ensemble de termes équivalents ou apparentés, de sorte qu'un sujet est toujours désigné par le même terme, ce qui facilite le repérage. Le vocabulaire contrôlé évite les ambiguïtés attribuables à la synonymie, à

1. L'utilisateur pourrait choisir plutôt d'inscrire un ou des termes en utilisant l'index *MOT-CLÉ*. L'outil de recherche identifiera alors chaque notice bibliographique où figurent ces termes, n'importe où dans la notice (le titre, le résumé, éventuellement le corps du texte, etc.). Cette approche tend à accroître le bruit documentaire, car les termes recherchés peuvent apparaître dans une notice pour désigner un aspect très secondaire du sujet sur lequel porte le document.

l'homonymie et à la polysémie propres au langage naturel. Il évite à l'usager de devoir multiplier les termes pour désigner un même sujet.

La liste des termes autorisés aux fins de l'indexation constitue un *thésaurus documentaire*, terme qui désigne une liste *organisée et hiérarchisée* des termes *contrôlés* utilisés par une institution pour l'indexation de la documentation. Ainsi, quand on travaille avec un outil de recherche utilisant une indexation en vocabulaire contrôlé, il est recommandé de consulter d'abord le thésaurus propre à cet outil afin de savoir quels termes utiliser pour repérer les documents traitant du sujet auquel on s'intéresse. Cela ajoute une étape à la recherche, mais le gain en efficacité est significatif.

Dans la plupart des bibliothèques des mondes francophone et anglophone, l'indexation se fait en vocabulaire contrôlé. Les termes utilisés sont des *vedettes-matière* (ou V-M); celles-ci visent à représenter le sujet général d'un document. Ce type d'indexation est principalement utilisé dans le traitement des livres².

Une vedette-matière est composée d'un mot ou d'un syntagme. Il existe plusieurs catégories de vedettes-matière: certaines désignent un *sujet* (par exemple: Médias de masse), d'autres des *espaces géographiques* (par exemple, un pays: France, ou une ville: Québec [Québec]), une *période historique* (par exemple: Histoire 19^e siècle), un *type de document* (par exemple: Bibliographies, Dictionnaires).

On dit que le lexique des vedettes-matière est *contrôlé* parce que seules les V-M présentes dans le Répertoire de vedettes-matière³ peuvent être utilisées pour indexer des documents. On dit de ce répertoire qu'il est *organisé et hiérarchisé*, car les termes sont reliés entre eux par des relations de hiérarchie (termes génériques ou superordonnés *vs* termes spécifiques ou subordonnés), d'association (termes associés) ou d'équivalence (termes équivalents). Le thésaurus indique également les *termes rejetés*, qui appartiennent au même champ conceptuel qu'une V-M, mais n'ont pas été retenus pour des fins d'indexation.

2. Les articles de périodiques qui figurent dans le catalogue des bibliothèques font aussi l'objet d'une indexation, mais elle n'est pas faite par la bibliothèque, ni avec des V-M, mais par les bases de données d'où les références sont puisées et suivant les normes que ces bases se donnent.

3. Le Répertoire des vedettes-matière, qui constitue donc un *thésaurus documentaire*, est accessible aux usagers des bibliothèques qui utilisent un système de vedettes-matière.

Revenons à l'exemple d'une recherche bibliographique sur la *communication de l'administration publique envers les citoyens*. Supposons que l'on soumet au Répertoire des vedettes-matière l'expression *communication gouvernementale*. Le Répertoire indique qu'il faut utiliser plutôt la V-M *Information d'État*. La figure suivante présente les informations fournies par le Répertoire à propos de cette V-M :

TABLEAU 8.1 – Répertoire des vedettes-matière : exemple de la V-M *Information d'État*

INFORMATION D'ÉTAT
<i>Sous cette vedette de sujet, on trouve les documents sur la diffusion d'informations par des organismes administratifs sur leur propre activité. Les documents sur la publicité faite par les entreprises publiques se trouvent sous la vedette Publicité d'État. Les documents sur l'information du public à propos de l'administration de l'État, du gouvernement, etc., se trouvent sous la vedette Information sur l'État.</i>
TERME(S) GÉNÉRIQUE(S)
Communication dans l'administration publique Relations Administration-usagers Se subdivise géographiquement
TERME(S) SPÉCIFIQUE(S)
État et presse Publicité d'État Radio
TERME(S) ÉQUIVALENT(S)
Government publicity [LCSH]
TERME(S) REJETÉ(S)
Administration publique–Relations publiques Information gouvernementale Information officielle Communication sociale Conseil social Communication publique Information administrative Communication gouvernementale
TERME(S) ASSOCIÉ(S)
Aucun

On voit que le terme *Information d'État* est lié à des termes génériques (*Communication dans l'administration publique* et *Relations Administration-usagers*), à plusieurs termes spécifiques et à un terme équivalent en anglais. Le répertoire indique également les termes rejetés (dont ceux qu'on aurait été porté à utiliser dans une recherche en vocabulaire libre). Finalement, le Répertoire nous apprend que, pour trouver la documentation sur la *communication de l'administration publique envers les citoyens*, on pourrait faire appel soit à une V-M générique (*Communication dans l'administration publique*), soit utiliser deux V-M qui désignent deux aspects différents et importants du sujet : *Information d'État* (quand l'administration parle d'elle-même) et *Information sur l'État* (quand l'administration informe les citoyens).

Enfin, l'indexation par V-M se conforme au principe de *précoordination* des sujets, c'est-à-dire que si plusieurs termes sont nécessaires pour rendre compte du contenu d'un document, ces termes sont associés les uns aux autres au moment même de l'indexation. Par exemple, un document sur le cadre légal régissant l'accès à l'information des organismes publics au Canada pourrait regrouper trois V-M individuelles pour former une V-M coordonnée : *Information sur l'État - Droit - Canada*.

Ce type de traitement documentaire a été mis au point avant la généralisation de l'informatique documentaire et visait à représenter le contenu de documents parfois volumineux à l'aide d'un nombre restreint de « fiches ». Un grand nombre de bibliothèques universitaires, de bibliothèques nationales, de bibliothèques administratives et de bibliothèques de recherche, à travers le monde, utilisent encore ce type de traitement. Qui plus est, la plupart des bibliothèques des universités francophones d'Amérique du Nord et d'Europe utilisent une même liste, multilingue, de vedettes-matière. En effet, le Rameau (Répertoire d'autorité matière encyclopédique et alphabétique unifié), largement utilisé en Europe et ailleurs, et le Répertoire des vedettes-matière, largement utilisé au Québec⁴, au Canada et ailleurs, exploitent la même source, soit les LCSH (Library of Congress Subject Headings), la liste la plus utilisée dans le monde. Cela étant, d'une bibliothèque à l'autre, même si un lexique identique est utilisé, l'indexation peut être légèrement différente, notamment quant au degré de précision de l'indexation.

4. Le RVM est utilisé dans plus de 200 bibliothèques et centres de documentation au Québec, au Canada et en Europe.

ENCADRÉ 8.2 QUELQUES SUBTILITÉS DE SOFIA

Sofia offre deux index de recherche avec des V-M. L'index SUJET et l'index SUJET - EXPRESSION. Supposons qu'en mode de *recherche avancée*, on inscrit dans l'index SUJET la V-M *Information d'État*, l'outil va repérer chaque notice où apparaît, dans la zone SUJET, l'expression *Information d'État* (ce qui est bien ce que l'on cherche), mais il va aussi repérer les notices où apparaissent, dans la zone SUJET, le mot *Information* et des expressions comme *Secrets d'État*, *Coups d'État*, *Publicité d'État*, etc., ce qui constitue une importante source de bruit documentaire. On peut éliminer ce bruit en choisissant plutôt l'index SUJET - EXPRESSION. Sofia limite alors la recherche aux seules notices qui comportent l'expression exacte recherchée, ici *Information d'État*.

Sofia est un outil utilisé par plusieurs universités au Québec. L'indexation réalisée par les différentes universités est mise en commun, de sorte que l'outil repère les documents à partir des V-M, mais aussi à partir des autres termes utilisés par des bibliothèques membres de l'association qui n'utilisent pas le système des V-M. Cette pratique est fâcheuse pour l'utilisateur, car il perd, dans une certaine mesure, les avantages que procure l'indexation en vocabulaire contrôlé. Il existe cependant une technique simple pour limiter la recherche aux seules V-M : dans la page consacrée à la recherche avancée, on inscrit la V-M choisie en la faisant précéder du code *hr*⁵. Ensuite, si on souhaite limiter la recherche à cette seule V-M, on désactive l'option *Élargir la recherche avec des termes associés*. Ainsi, avec la requête *hr=Information d'État*, l'outil va repérer tous les documents et seulement les documents qui ont été indexés avec cette V-M, seule ou en forme coordonnée. On peut aussi combiner deux ou plusieurs V-M avec ces connecteurs booléens, chaque V-M étant précédée du code *hr*⁶.

LES BASES DE DONNÉES BIBLIOGRAPHIQUES

La consultation de l'outil de recherche des bibliothèques est nécessaire principalement pour repérer les monographies. On a vu que certains outils de recherche en usage dans les bibliothèques donnent aussi accès à des articles ; cependant, cette documentation est limitée et ne

5. Le code *hr*= signifie que l'on cherche une expression présente dans le Répertoire des vedettes-matière.

6. Cet encadré porte sur l'état de Sofia en 2024 ; il n'est pas exclu que l'interface évolue de manière à restaurer l'accès direct aux V-M.

suffit pas à constituer le genre de bibliographie dont les chercheurs ont besoin. Pour repérer de la manière la plus exhaustive possible les articles scientifiques les plus pertinents, l'apprenti doit consulter les bases de données bibliographiques.

La plupart des bases sont exclusivement bibliographiques ; on y trouve des références à des articles qu'il faut se procurer en bibliothèque ou auprès d'autres fournisseurs. En revanche, certaines sont des bases documentaires en ce sens qu'elles fournissent, en plus des références, le texte même des documents. C'est le cas, par exemple, de Cairn, d'Érudit, de JSTOR, de Persée et d'autres services qui donnent directement accès aux documents en ligne.

Certaines bases de données répertorient les articles d'intérêt général (comme la base Repère) ou couvrent plusieurs disciplines, par exemple en sciences humaines et sociales (comme les bases Cairn, Érudit, Science-Direct et Web of Science).

D'autres bases spécialisées répertorient les articles dans une discipline ou un domaine d'étude. Les bases spécialisées sont plus exhaustives dans leur domaine que les bases généralistes, d'où la nécessité de les consulter. Il existe plusieurs bases par discipline, par domaine de recherche ou par sujet, chaque base ayant une politique éditoriale qui la distingue des autres. Citons, par exemple, Sociological Abstracts en sociologie ; PsycInfo en psychologie ; Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA), pour les sciences du langage ; PAIS International en science politique ; Communication and Mass Media Complete et Communication Abstracts, en communication ; Education Source et ERIC (Education Resource Information Center) en éducation ; Women's Studies International en études féministes, etc.

Les chercheurs en sciences humaines et sociales sont souvent amenés à interroger des bases de données dans d'autres disciplines que la leur. Les phénomènes humains et sociaux ainsi que les concepts pour les désigner transcendent les frontières des disciplines, si bien qu'un chercheur est souvent amené à se demander comment le phénomène qu'il étudie ou le concept qui l'intéresse ont été traités dans des disciplines voisines de la sienne. Ainsi, dans l'exploration des outils documentaires à sa disposition, l'apprenti ne devrait pas se limiter aux seules ressources dans sa discipline.

Certaines bases de données répertorient exclusivement ou principalement les thèses et les mémoires, comme Érudit⁷, ProQuest Dissertations and Theses Global, Système universitaire de documentation (SUDOC), Thèses Canada, Open Access Theses and Dissertations, et d'autres. Pour un apprenti chercheur, les thèses et mémoires bien faits portant sur son sujet ou sur un aspect important de son sujet peuvent s'avérer des ressources précieuses. L'apprenti peut y trouver des matériaux (définition conceptuelle et opératoire de concepts, revue des écrits, arguments pour justifier des choix théoriques ou méthodologiques, instruments de collecte de données, etc.) propres à le faire progresser dans l'élaboration de son projet.

Il faut ici dire quelques mots à propos de Google Scholar, une des bases de données bibliographiques les plus consultées sur Internet. C'est un outil puissant, gratuit, facile d'accès, qui répertorie les publications provenant de différentes sources sur la Toile. Et cette base ratisse large, ce qui est aussi sa faiblesse ; en effet, les critères de sélection des documents répertoriés ne sont pas explicités, et il n'y a pas (pas encore) de possibilité de limiter la recherche à certains types de documents (comme les publications révisées par les pairs). On reproche notamment à Google Scholar d'inclure dans son répertoire des revues dites « prédatrices⁸ » et d'autres documents dont la validité scientifique n'est pas établie ; on lui reproche aussi de donner accès à des documents en ligne sans garantie quant à la légalité de cet accès.

L'INDEXATION DES DOCUMENTS DANS LES BASES DE DONNÉES BIBLIOGRAPHIQUES

Les bases de données font, pour les articles, ce que les bibliothèques réalisent pour les monographies : elles procèdent à leur indexation pour en faciliter le repérage. La plupart utilisent un vocabulaire contrôlé et ont recours à des termes qu'on appelle des *descripteurs*. Descripteurs et vedettes-matière partagent deux caractéristiques importantes : il s'agit dans les deux cas de vocabulaires contrôlés et hiérarchiques ou hiérarchisés. Toutefois, les deux approches sont différentes du point de vue de

7. Érudit n'est pas une base de thèses exclusivement, mais elle contient une forte proportion des thèses et des mémoires soutenus dans les universités québécoises.

8. On qualifie de « prédatrices » des revues pseudoscientifiques, généralement électroniques, qui, sous les apparences de revues sérieuses, publient en libre accès immédiat, dans des délais très courts et contre paiement par les auteurs, des articles sans aucune vérification de leur qualité scientifique.

la coordination. Comme on l'a vu, dans un *système de vedettes-matière*, les V-M sont réunies pour former le sujet au moment du traitement documentaire (les termes sont *précoordonnés* au moment de l'indexation) afin qu'il soit possible de représenter succinctement le sujet général d'un document au moyen d'un nombre restreint de termes. Dans un *système avec descripteurs*, la coordination des termes se fait généralement par l'utilisateur lui-même, au moment de la recherche documentaire ; l'utilisateur combine deux ou plusieurs descripteurs de son choix pour décrire le sujet de sa recherche. La plupart des bases de données fonctionnent sur le principe de la coordination au moment de la recherche d'information par l'utilisateur. Dans un tel système, au moment de l'indexation, il est en effet possible de multiplier les termes sans inconvénient majeur, pourvu que chaque terme retenu présente un niveau suffisant de pertinence par rapport au contenu du document indexé.

Un descripteur n'est pas d'emploi universel, de sorte qu'un descripteur utilisé dans une base de données peut ne pas l'être dans une autre. D'où la nécessité d'identifier le vocabulaire utilisé par chaque base de données avant d'effectuer une recherche dans cette base. C'est pourquoi l'apprenti doit consulter les thésaurus des sources bibliographiques qu'il compte interroger afin de savoir quels termes utilise chacune de ces sources pour désigner les sujets et les concepts qui l'intéressent.

Voici, à titre d'exemples, quelques bases de données bibliographiques importantes en sciences humaines et sociales, ainsi que leur thésaurus :

- ERIC (Education Resources Information Center) : *Thesaurus of ERIC Descriptors* ;
- PsycInfo : *Thesaurus of Psychological Index Terms* ;
- LLBA (Linguistics and Language Behavior Abstracts) : *Thesaurus of Linguistic Indexing Terms* ;
- Sociological Abstracts : *Thesaurus of Sociological Indexing Terms* ;
- Communication and Mass Media Complete : *Communications Thesaurus* ;
- PAIS International : *Politics and Policy Thesaurus*.

La plupart des bases de données ne sont pas accessibles individuellement chez leur producteur ou éditeur ; elles sont généralement regroupées par des plateformes comme Proquest ou EBSCO. Or, celles-ci donnent directement accès aux thésaurus des bases de données. Par exemple, l'interface de EBSCO et celle de Proquest comportent un onglet cliquable donnant accès, s'il existe, au thésaurus de la base de données en cours de

consultation. Le thésaurus change automatiquement en fonction de la base dans laquelle l'utilisateur choisit d'effectuer sa recherche. Ces plateformes permettent d'interroger plusieurs bases de données à la fois⁹. Le chercheur peut trouver avantageux de procéder ainsi en interrogeant simultanément plusieurs bases de données. Il court le risque cependant de voir augmenter le bruit documentaire. Pour l'éviter, il doit s'assurer que les termes qu'il utilise dans ses énoncés de recherche ne changent pas de signification selon les disciplines et que, dans une discipline donnée, les thésaurus de bases différentes utilisent les mêmes termes pour désigner les mêmes concepts. C'est beaucoup de vérifications à faire. Dans ces conditions, il peut être plus avantageux et plus sûr d'interroger une seule base à la fois, en fonction de son propre thésaurus¹⁰.

Les bases de données bibliographiques auxquelles les chercheurs ont accès directement sur Internet ou par l'entremise des bibliothèques sont donc nombreuses et diversifiées. Elles n'ont pas toutes les mêmes objectifs, ni les mêmes critères de sélection des documents, ni les mêmes fonctionnalités. Chacune a ses avantages et ses limites. Le chercheur doit donc consacrer un peu de temps i) à repérer les bases les plus pertinentes pour son sujet ou pour son domaine, notamment en fonction des disciplines, ii) à les explorer afin de découvrir leur fonctionnement et les fonctionnalités qu'elles offrent, et iii) à faire des tests afin de comparer les résultats d'une base à l'autre. Il est alors en mesure de déterminer quelles sources bibliographiques répondent le mieux à ses besoins.

LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE BIBLIOGRAPHIQUE

Pour que la recherche bibliographique soit efficace, chaque séance doit être préparée soigneusement. Certes, il est tentant d'entrer rapidement quelques termes dans l'interface d'un outil de recherche en espérant que les références les plus pertinentes vont apparaître comme par enchantement. La plupart du temps, la quantité de résultats fait illusion ; les références, nombreuses, présentent un degré élevé de bruit et de silence documentaires. Une préparation soignée évite ces inconvénients et fait gagner du temps.

9. Ces plateformes fournissent des informations sur le contenu des bases, ce qui facilite le repérage des bases les plus pertinentes à consulter.

10. En interrogeant des bases de données une à la fois, les résultats cumulés risquent de comporter un grand nombre de doublons. Cet inconvénient est mineur, car les logiciels de gestion des références bibliographiques dans lesquels on verse les résultats offrent la possibilité de repérer automatiquement les doublons et de les éliminer facilement.

Cette opération essentielle se déroule en quatre étapes, qui font l'objet de plus amples explications ci-dessous :

1. Déterminer le sujet de la recherche et les concepts importants qui le composent.
2. Cerner son objectif spécifique de recherche documentaire ; déterminer et sélectionner les sources d'information en conséquence.
3. Chercher les termes pertinents pour la recherche.
4. Préparer sa stratégie de recherche.

1^{ère} étape. Déterminer son sujet de recherche et les concepts importants qui le composent

L'apprenti a déjà été amené à énoncer son sujet de recherche en quelques phrases, peut-être quelques paragraphes. Mais pour les fins de la recherche documentaire, il faut réduire l'énoncé à l'essentiel, en n'intégrant que les concepts les plus importants. Ces concepts, ou plutôt cet agencement de concepts, constituent le thème à propos duquel il faut trouver de la documentation. Ainsi, un sujet de recherche qui s'énonce comme suit : *Les stéréotypes sexistes dans l'image médiatique des personnalités publiques féminines* contient trois concepts essentiels qui, combinés, cernent l'objet de la recherche documentaire : *stéréotypes sexistes*, *image médiatique* et *personnalités publiques féminines*¹¹.

Il faut prendre le temps de bien énoncer son sujet de recherche, au niveau optimal de spécificité. En même temps, l'énoncé doit être exhaustif, c'est-à-dire intégrer tous les concepts importants. La précision et l'exhaustivité dans la formulation du sujet se répercuteront sur la pertinence des résultats et l'efficacité de la recherche.

2^e étape. Déterminer son objectif de recherche et sélectionner ses sources d'information

Une fois le sujet de recherche correctement énoncé, l'apprenti doit évaluer ses besoins d'information en fonction de sa connaissance du sujet. A-t-il besoin d'information générale sur le champ de recherche qui l'intéresse ? Cherche-t-il des ouvrages de synthèse pour faire rapidement un

11. En consultant les thésaurus, l'usager pourrait constater que, pour désigner le concept de *personnalités publiques féminines*, il faudrait, dans certains cas, combiner deux concepts : *personnalités publiques* ET *femmes*.

survol des travaux sur le sujet ? S'agit-il plutôt de dresser un inventaire le plus complet possible de tout ce qui s'est publié sur le sujet ? S'agit-il de trouver les travaux qui ont adopté une certaine perspective théorique ? Cherche-t-il les publications les plus récentes ? A-t-il besoin d'inventorier des publications gouvernementales ? Des statistiques nationales ou internationales ? Des articles de journaux¹² ? Il faut se rappeler que ces besoins, identifiés au temps *t*, sont susceptibles de varier au cours du processus de recherche ; des besoins nouveaux peuvent apparaître et requérir de nouvelles recherches documentaires.

3^e étape. Chercher les termes pertinents pour la recherche

L'énoncé du sujet de recherche, tel qu'il a été formulé à la première étape, devrait contenir les principaux concepts de la recherche. Cependant, les termes utilisés pour désigner ces concepts pourraient ne pas convenir pour la recherche documentaire. Nous avons vu en effet que chaque outil documentaire indexe les documents à l'aide d'un vocabulaire qui lui est propre et peut ne pas correspondre à celui du chercheur. Pour trouver l'information recherchée, il faut utiliser le même vocabulaire que la source d'information consultée ; il faut parler le même langage qu'elle.

Par exemple, si on cherche de la documentation traitant des *stéréotypes sexistes dans l'image médiatique des personnalités publiques féminines*, faut-il chercher avec le syntagme *stéréotypes sexistes* ou plutôt avec *représentation genrée* ou *discrimination sexuelle* ? Faut-il chercher avec les termes *image médiatique* ou avec *image publique* ou *représentation médiatique* ? Faut-il chercher avec *personnalité publique* ou plutôt avec *notoriété* ou *célébrité* ? D'autres combinaisons de termes pourraient s'avérer adéquates. Certes, chacun de ces termes ou combinaisons de termes peut renvoyer à plusieurs concepts qui ne sont pas nécessairement ou exactement ceux de la recherche, mais qui s'en approchent et auraient pu être utilisés pour indexer la documentation pertinente au sujet. Alors, lesquels choisir ? Pour le savoir, il faut consulter la liste de termes propres à la source d'information choisie (son thésaurus). Par exemple, le thésaurus de la base de données Communication and Mass Media Complete (CMMC) indique que, dans cette base, l'énoncé qui rend le mieux compte du concept de stéréotype sexiste en lien avec l'image médiatique est

12. La catégorisation des bases de données peut se faire sur la base de la discipline ou du domaine de recherche, mais aussi sur la base d'autres critères, notamment géographique (documents provenant d'un pays ou d'un groupe de pays en particulier), linguistique (documents publiés dans une langue particulière) et documentaire (par exemple, une banque d'articles de journaux ou de magazines, de publications gouvernementales, etc.).

Gender stereotypes and media. L'idée de personnalité publique est rendue par le terme *Celebrities*. Dans le Répertoire des vedettes-matière, la V-M qui correspond le mieux au sujet est *Sexisme dans les médias*; dans ce répertoire, on utilise *Personnalités* pour désigner les personnalités publiques.

Au moment d'entreprendre sa recherche documentaire, il n'est pas rare que l'apprenti ait déjà sous la main quelques références pertinentes, suggérées par sa direction de recherche ou qu'il a lui-même trouvées. Il peut alors repérer ces documents dans l'outil de recherche de la bibliothèque ou dans les bases de données bibliographiques afin de prendre en note les termes (vedettes-matière ou descripteurs) pertinents qui ont servi à leur indexation; ces termes pourraient lui être utiles dans sa recherche bibliographique.

4^e étape. Préparer sa stratégie de recherche

La consultation des thésaurus permet donc de constituer une liste de vedettes-matière ou de descripteurs qui serviront à repérer l'information pertinente. Il faut ensuite combiner ces termes de manière à formuler des requêtes qui circonscrivent le sujet de recherche. Dans l'exemple précédent, on ne cherche pas à obtenir une liste de références portant sur les stéréotypes sexistes, puis une autre liste de références relatives à l'image médiatique ainsi qu'une troisième liste sur les personnalités publiques féminines. On cherche plutôt des références qui, idéalement, portent sur les trois thèmes à la fois, c'est-à-dire la conjonction de stéréotypes sexistes, image médiatique et personnalités publiques féminines. Si ces travaux existent, il est impératif de les repérer. S'il s'avère qu'ils n'existent pas ou sont trop peu nombreux¹³, alors l'attention peut porter sur des références

13. Comment savoir si le silence documentaire est attribuable à l'absence de travaux sur le sujet ou aux limites de la source consultée? Une manière (limitée et pas toujours concluante) de le vérifier consiste à varier les sources d'information. Si plusieurs bases de données différentes et complémentaires donnent le même résultat, la plausibilité que le silence s'explique par l'absence de documentation sur le sujet s'accroît. Si, au contraire, il s'avère que d'autres sources contiennent des informations pertinentes, la probabilité que la recherche dans la première source n'ait pas été faite correctement doit être envisagée. Selon la nature et la couverture des sources, il se peut aussi que la recherche ait été menée dans les règles de l'art, mais que la source ne soit pas exhaustive ou ait été mal choisie. Par exemple, si l'apprenti n'obtient que quelques références en consultant *Communication and Mass Media Complete*, il pourrait imputer ce résultat au fait que cette base indexe principalement des périodiques du domaine des communications et que des articles publiés dans des revues en études féministes pourraient ne pas entrer dans l'« assiette documentaire » de cette base. En interrogeant une base comme *Women's Studies International*, l'apprenti s'assure que de tels articles ne lui échapperont pas.

qui combinent deux des trois thèmes, par exemple sur les stéréotypes sexistes dans les contenus médiatiques, sur les stéréotypes sexistes dans des domaines publics (comme la politique ou le sport) ou sur l'image publique des personnalités féminines, etc.

Pour éviter d'être submergé par du bruit documentaire ou encore de rester bredouille, l'apprenti doit se doter d'une *stratégie de recherche documentaire*, c'est-à-dire combiner les termes ou les descripteurs de façon à constituer des *équations de recherche*¹⁴ ou des énoncés de recherche, qui vont produire des résultats présentant un degré élevé de pertinence et un degré optimal d'exhaustivité.

Une méthode simple de préparation consiste à construire, pour chaque source consultée, un tableau croisé à N colonnes et lignes. Dans ce tableau, chaque colonne représente un concept et chaque ligne correspond à un terme (descripteur, V-M ou mot-clé) permettant de repérer des documents sur ce concept dans la source d'information choisie. Ces termes (mots ou groupe de mots) sont ensuite combinés les uns avec les autres pour constituer des énoncés de recherche. C'est ce qu'on appelle un *plan de concepts*.

Le tableau 8.2 illustre une recherche dont le sujet serait représenté par trois concepts (A, B et C). Sur la première ligne, l'apprenti inscrit les termes par lesquels il désigne lui-même ses concepts (A, B, C). Sous chacun des concepts placés en tête des colonnes, il inscrit les termes correspondant au concept (A, B ou C) qui ont préalablement été identifiés dans la liste de termes (thésaurus ou RVM) de la source d'information en question. Il inscrit aussi, pour chacun des concepts, les termes génériques ou spécifiques, aussi repérés dans le thésaurus ou le RVM, qui lui semblent pertinents. L'apprenti construit ensuite des énoncés de recherche en combinant les termes énumérés sous chaque concept à l'aide des opérateurs booléens d'intersection/conjonction (ET) pour les termes désignant les différents concepts, et d'union/disjonction (OU) pour le ou les termes reliés (superordonné/générique et subordonné/spécifique) à un même concept.

14. Dans la terminologie de la recherche documentaire, une *équation de recherche* est une « organisation de termes et d'opérateurs de recherche, selon une syntaxe préétablie et spécifique au langage d'interrogation utilisé, pour répondre à une demande d'information ». Site de l'Association des professionnels de l'information et de la documentation (<<https://www.adbs.fr/recherche-dinformation>>).

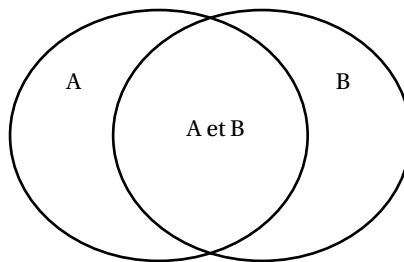
TABLEAU 8.2 – Plan de concepts

CONCEPT A	CONCEPT B	CONCEPT C
Terme A.1	Terme B.1	Terme C.1
Terme A.2		Terme C.2
		Terme C.3

L'opérateur **ET** sert à associer les concepts de manière à ne retenir que les documents qui traitent *simultanément* des concepts associés. Cet opérateur permet de combiner les descripteurs de deux ou plusieurs colonnes différentes.

L'opérateur **OU** sert à associer les concepts ou les termes considérés comme interchangeables dans l'énoncé de recherche afin de repérer les documents qui traitent *de l'un ou l'autre* des sujets apparentés. Cet opérateur permet donc de combiner les descripteurs apparaissant dans une même colonne.

Dans la figure 8.2 l'énoncé (A **et** B) correspond à la partie qui se situe à la jonction des deux cercles. L'énoncé (A **ou** B) correspond à la totalité de la surface occupée par les deux cercles.

FIGURE 8.2 – Opérateurs *ET* et *OU*

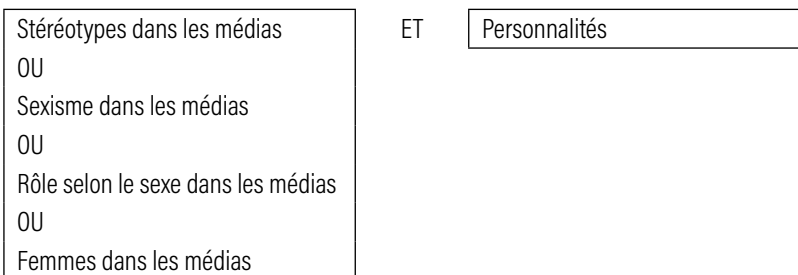
A **et** B désigne l'espace correspondant à la superposition des deux cercles.
 A **ou** B désigne l'espace total couvert par l'addition des deux cercles.

Alors que l'opérateur **ET** restreint le champ sémantique de la recherche et tend à faire diminuer le nombre de références, la conjonction de plusieurs termes reliés par **OU** tend, au contraire, à faire augmenter le nombre de références.

La quantité d'information recueillie à l'aide d'un énoncé est généralement inversement proportionnelle à la précision de cet énoncé. En d'autres termes, plus le nombre de concepts représentés dans l'énoncé est grand (plus il y a de colonnes), plus le nombre de documents repérés sera petit. La combinaison de trois concepts est susceptible de donner un résultat optimal. Il est par la suite possible de réduire le nombre de références obtenues en ajoutant des concepts (donc en précisant l'équation de recherche), ou de l'augmenter en retranchant des concepts (donc en donnant une portée plus large à l'énoncé).

Soit la recherche documentaire sur le sujet suivant : *Les stéréotypes sexistes dans l'image médiatique des personnalités publiques féminines.*

Les trois termes qui paraissent essentiels sont *stéréotypes sexistes*, *image médiatique* et *personnalités publiques féminines*. On devrait donc produire un plan de concepts comportant une colonne par concept. Cependant, en consultant le Répertoire des vedettes-matière, on constate qu'en vertu de la précoordination des sujets, les V-M les plus pertinentes regroupent déjà les deux concepts les plus importants, ceux de *stéréotypes sexistes* et d'*image médiatique*. En effet, les V-M qui correspondent le mieux au sujet sont *Stéréotypes dans les médias*, *Sexisme dans les médias*, *Rôle selon le sexe dans les médias* et *Femmes dans les médias*. Ces V-M ne sont pas équivalentes, car elles désignent des concepts différents, mais conjointement, elles couvrent la réalité correspondant à l'idée de *stéréotypes sexistes dans les contenus médiatiques*. Il suffit d'y ajouter la V-M *Personnalités* pour obtenir une équation, à formuler dans l'outil de recherche de la bibliothèque, qui couvre l'ensemble du sujet :



L'énoncé de recherche serait formulé ainsi, dans l'index SUJET : (*Stéréotypes dans les médias* OU *Sexisme dans les médias* OU *Rôle selon le sexe dans les médias* OU *Femmes dans les médias*) ET (*Personnalités*)¹⁵.

15. Dans le cas de Sofia, on pourrait, comme on l'a vu, faire précéder chaque V-M par le code *hr=*.

S'il fallait interroger la base Communication and Mass Media Complete (CMMC), on constaterait, après consultation du thésaurus de cette base, le même phénomène que dans le RVM : des descripteurs très pertinents regroupent déjà les deux concepts les plus importants, ceux de stéréotypes sexistes et d'image médiatique. L'équation de recherche pourrait se formuler ainsi :

<p><i>(Gender stereotype AND Media)</i></p> <p>OR</p> <p><i>Sexism in communication</i></p> <p>OR</p> <p><i>Gender stereotypes in communication</i></p> <p>OR</p> <p><i>Gender role in mass media</i></p> <p>OR</p> <p><i>Gender differences in communication</i></p>	AND	Celebrities
---	-----	-------------

Ces deux énoncés, dans Sofia et dans CMMC, donnent des résultats qui présentent un degré élevé de pertinence, mais le petit nombre de références obtenues laisse croire à un important silence documentaire. Il faut donc formuler une équation moins contraignante, par exemple en enlevant une colonne. Si, par exemple, on élimine les termes *Personnalités* (dans Sofia) et *Celebrities* dans CMMC, on obtient alors plusieurs centaines de références. Cela ne signifie pas que les documents ne traitent pas des personnalités publiques ; cela indique plutôt que, le cas échant, les personnes qui ont procédé à l'indexation n'ont pas jugé bon de retenir cet aspect. En revanche, parmi ces centaines de références, plusieurs pourraient s'avérer moins pertinentes que d'autres. Comment le déterminer à cette étape-ci ? Il faut rappeler que, dans une indexation en vocabulaire contrôlé, il n'y a pas de synonyme. Des V-M et des descripteurs peuvent être apparentés (comme *Stéréotypes dans les médias*, *Sexisme dans les médias*, *Rôle selon le sexe dans les médias* et *Femmes dans les médias* qui figurent au RVM), mais ils désignent des concepts différents, qui ne présentent pas tous nécessairement le même degré de pertinence. On peut alors jeter un coup d'œil sur les résultats obtenus pour chaque V-M prise individuellement pour constater que certaines V-M sont plus directement liées au sujet que d'autres, ce qui pourrait justifier qu'on ne les retienne pas toutes. On serait alors amené à réduire le nombre de termes dans une colonne, ce qui diminue le volume des résultats obtenus.

On pourrait aussi limiter les résultats autrement : par exemple, en ne retenant que les documents les plus récents, en ciblant une aire géographique ou encore en ne retenant que certains types de documents (par exemple, les

monographies et les articles révisés par les pairs). Ou encore on pourrait limiter la recherche à un domaine d'activité précis : la politique, le sport, l'industrie du spectacle, etc. Tout cela est techniquement possible, encore faut-il pouvoir justifier ces choix par la nature et les objectifs du projet de recherche.

En somme, la stratégie doit être ajustée et affinée en fonction des résultats obtenus, l'objectif étant de formuler une équation de recherche correspondant le plus exactement au sujet de la recherche (mais traduite dans le langage propre à la source consultée) afin d'accroître la pertinence des résultats, tout en réduisant autant que possible le bruit et le silence documentaires.

L'occasion est bonne de rappeler ici la règle du *minimax* évoquée au chapitre 3 : le minimum de précision dans l'énoncé de recherche produit un maximum de résultats, avec un maximum de bruit documentaire ; le maximum de précision dans l'énoncé produit l'inverse : un minimum de résultats, avec le silence documentaire qui vraisemblablement l'accompagne. Il faut donc formuler des équations qui, en regard du sujet, ne sont ni trop générales ni trop spécifiques. Des termes qui ratissent large sont susceptibles de créer du bruit ; des termes trop spécifiques laissent échapper des informations pertinentes.

La préparation d'une stratégie de recherche requiert souvent que l'on procède à des essais, notamment en faisant varier le niveau de spécificité des énoncés.

Une dernière remarque concernant la préparation de la recherche documentaire : les apprentis chercheurs sont souvent attirés par l'étude de phénomènes ou de problèmes sociaux dont la nouveauté leur paraît être un facteur de pertinence scientifique. Évidemment, le nombre de publications savantes sur un sujet est inversement proportionnel à sa nouveauté, de sorte qu'une recherche documentaire sur un phénomène très récent donnera généralement de maigres résultats. Cependant, même si le phénomène concret est ou paraît nouveau, les problèmes théoriques ou de connaissance qu'il pose le sont peut-être moins. En effet, il y a fort à parier que d'autres phénomènes apparentés, d'une manière ou d'une autre, ont fait l'objet de travaux pertinents que le chercheur aurait intérêt à connaître. Dans ce cas, au lieu de se demander « quels sont les travaux publiés sur mon sujet ? », le chercheur doit plutôt se demander « comment les chercheurs d'hier et d'aujourd'hui abordent-ils ou ont-ils abordé ce genre de problème ? ». Cela va l'amener à formuler différemment (avec vraisemblablement des termes plus génériques) ses énoncés aux fins de la recherche documentaire. Par exemple, au lieu d'interroger les bases de données sur *l'effet des médias sociaux sur la vitesse de circulation des*

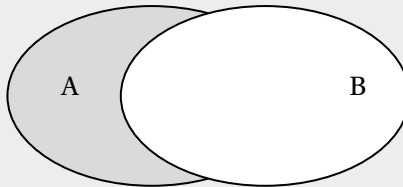
nouvelles, il va chercher des travaux *sur l'effet des techniques de télécommunication (du téléphone et du télégraphe jusqu'aux liaisons satellite et la fibre optique) sur le travail des journalistes*. Il est susceptible de repérer des travaux qui, même s'ils ne portent pas sur les médias sociaux, peuvent lui apporter des éléments théoriques et méthodologiques utiles pour sa recherche.

ENCADRÉ 8.3 L'OPÉRATEUR SAUF

Il se peut que l'on veuille écarter d'emblée de la recherche un aspect particulier du sujet ou encore que, au vu des résultats d'une requête antérieure, on souhaite exclure en lot certains documents peu ou pas pertinents. On peut alors recourir à l'opérateur booléen de la négation, **SAUF**.

Dans cette figure, l'énoncé (A SAUF B) correspond à la partie colorée du cercle de gauche.

FIGURE 8.3 – Opérateur SAUF



Supposons que l'on s'intéresse à l'image publique de la femme dans le domaine politique et social ; il faudrait exclure des domaines comme le sport ou les arts et l'industrie du spectacle. On pourrait formuler l'équation de recherche suivante,

Index SUJET: (*Stéréotypes* OU *Sexisme*) ET (*Médias*) SAUF (*Sports* ET *Arts du spectacle*).

PENDANT LA SÉANCE DE RECHERCHE

Muni de sa stratégie, l'apprenti chercheur est prêt à commencer sa recherche bibliographique. Un premier énoncé de recherche lui fournit déjà plusieurs documents pertinents. Emballé par les résultats obtenus, il s'empresse de noter en vrac ou de copier-coller les titres, le nom des auteurs et l'adresse bibliographique des documents qui lui paraissent

répondre à ses besoins. Pourtant, ces informations ne suffisent pas ; d'autres informations sont à consigner.

D'abord, il doit noter les informations relatives à la localisation des documents pertinents, de manière à pouvoir les consulter au besoin : la cote à la bibliothèque, l'adresse URL d'un document disponible en ligne ; le DOI (*digital object identifier*) d'un article scientifique. Précisons que la cote qui sert au classement physique des documents dans les rayons de la bibliothèque constitue un indice du sujet traité dans le document. Ainsi, dans la classification Dewey, la cote 302.23 sert à indexer des documents traitant de sociologie des médias de communication. Dans la classification LC (de la Library of Congress), de tels documents recevraient la cote HM 1206.

L'apprenti doit aussi noter chacune des opérations qu'il réalise au cours de sa recherche documentaire, notamment les sources consultées et les équations utilisées dans chacune d'elles. Il doit en effet considérer que la recherche documentaire qu'il est en train d'effectuer vise à répondre à ses besoins immédiats, ceux qu'il est actuellement en mesure d'identifier. Mais au cours de l'élaboration et de la réalisation de son projet, d'autres besoins documentaires vont se manifester. Des concepts nouveaux vont apparaître ; des aspects jusque-là négligés vont s'avérer plus importants que prévu ; un raffinement théorique va s'imposer ; des problèmes de méthode vont se présenter. Toutes choses qui vont nécessiter un retour vers la documentation savante. L'apprenti doit se faire à l'idée que la recherche documentaire qu'il est en train d'effectuer est un travail inachevé qui aura des suites éventuellement. Il doit donc noter ce qu'il fait de manière à pouvoir reprendre plus tard le travail là où il l'a laissé, et surtout en s'évitant de devoir répéter des opérations faites des semaines ou des mois auparavant et dont il aura oublié les détails. Bref, il se constitue une sorte de journal de bord de ses recherches documentaires. Dans ce journal, pour chaque opération de recherche documentaire, l'apprenti note la date, le nom de la source consultée, les équations de recherche utilisées, ainsi que les critères de restrictions (date, langue, etc.).

Quand un document intéressant est repéré, l'apprenti doit conserver sa notice complète (auteur, titre, sous-titre, etc.) de façon à ne pas devoir retourner sur le site de la bibliothèque au moment de présenter une bibliographie. Bien qu'il ne soit pas essentiel, l'ISBN peut s'avérer utile au cas où on voudrait se procurer un document en librairie ou encore le commander au service de prêt entre bibliothèques. Il doit aussi porter attention aux descripteurs pertinents utilisés par la base de données pour

indexer les documents pertinents : ils pourront servir à produire des énoncés pertinents dans une requête subséquente.

Quand la base fournit le résumé des articles qui l'intéressent, l'apprenti doit en faire une copie si possible. Ce résumé sera utile pour juger de la pertinence des articles lors de l'évaluation critique de sa bibliographie, l'aidera à se souvenir du contenu de l'article et lui permettra d'établir les priorités de lecture.

Tout cela peut paraître fastidieux. Et ce le serait s'il fallait tout noter à la main. Heureusement, il existe aujourd'hui des logiciels de gestion documentaire qui réalisent automatiquement la plupart des tâches que nous venons de mentionner. Ces logiciels permettent d'importer en lot des références bibliographiques automatiquement à partir d'une base de données, de les gérer, de les annoter, d'y joindre des liens vers les documents eux-mêmes et de produire des bibliographies. Plusieurs bibliothèques universitaires offrent des formations gratuites en ligne sur l'utilisation de logiciels comme EndNote (payant), Zotero (gratuit) ou Mendely (gratuit). On trouvera aussi de nombreuses vidéos de formation sur YouTube.

Il faut aussi prendre le temps de se familiariser avec les fonctionnalités proposées par les outils documentaires : dossier d'utilisateur, historique de recherche, panier et enregistrement de listes de références, transmission automatique des références de l'outil de recherche vers les outils de gestion documentaire, etc. Ce sont des ressources mises expressément à la disposition des chercheurs pour leur faciliter le travail.

APRÈS LA SÉANCE DE RECHERCHE

La séance de recherche bibliographique a permis à l'apprenti chercheur de repérer plusieurs livres, dont certains sont en format papier. Une cote a été attribuée à ces livres pour leur classement dans les rayons de la bibliothèque. Quand il va chercher un ouvrage pertinent dans les rayons, l'apprenti jette un coup d'œil sur les ouvrages voisins. Comme les documents sont classés sur les rayons par cote et que ces cotes correspondent aux sujets traités, il est susceptible de trouver ainsi des documents intéressants. Ces découvertes peuvent aussi se faire de manière virtuelle. En effet, dans certaines bibliothèques, l'interface de recherche offre une fonction de *Survol des rayons* qui permet de consulter, à partir de la notice d'un livre pertinent, la notice des ouvrages auxquels a été attribuée la même cote de classement ou des cotes voisines. On peut donc utiliser une cote comme terme de recherche ou comme moyen d'exploration.

L'apprenti doit aussi prendre l'habitude de dépouiller la bibliographie des documents repérés (livres, articles, thèses, etc.) les plus pertinents (ce qu'on appelle la *bibliographie cachée*). Ces bibliographies sont susceptibles de contenir plusieurs documents sur le même sujet parmi lesquels certains, pour une raison ou une autre, ont pu échapper à la recherche documentaire. Le dépouillement des bibliographies cachées est un excellent moyen d'augmenter la pertinence de sa propre bibliographie et d'évaluer son exhaustivité¹⁶.

COMPILER LES RÉSULTATS RECUEILLIS LORS DE LA RECHERCHE

Ayant consulté le catalogue de la bibliothèque et quelques autres bases de données, l'apprenti chercheur a repéré une liste de plusieurs dizaines de documents jugés pertinents. S'il a fait le (mauvais!) choix de saisir toutes ces références manuellement ou encore en copiant-collant chaque référence, il se voit contraint de passer beaucoup de temps à manipuler, à normaliser, à vérifier, à compléter ses références afin de constituer une bibliographie, temps qu'il aurait pu consacrer à des tâches plus productives. Si, au contraire, il a fait le choix (avisé!) de recourir à un logiciel de gestion de références bibliographiques, il lui a suffi d'identifier par un clic les références pertinentes dans chaque base consultée pour que celle-ci les lui fournisse, par courriel, sur une clé USB ou un autre support, dans un format que le logiciel peut récupérer automatiquement et qui contient toutes les informations pertinentes. Le logiciel peut ensuite produire des bibliographies suivant le format normalisé qu'on lui aura indiqué. Plusieurs normes de présentation des références bibliographiques sont éventuellement disponibles : ISO, AFNOR, APA, MLA. L'apprenti choisit de préférence la norme prévalant dans son domaine de recherche, dans son université ou dans l'unité d'enseignement dont il relève.

Quand il sélectionne des références dans une base de données, l'apprenti doit avoir à l'esprit qu'il lui faudra, à une étape ultérieure, décider d'un programme de lecture, c'est-à-dire choisir les lectures prioritaires,

16. Quand un apprenti ne repère qu'un trop petit nombre de documents pertinents, il devrait, avant de conclure que son sujet a été peu étudié, dépouiller la bibliographie de ces documents dans l'espoir d'y trouver d'autres titres pertinents. Le cas échéant, il retournera à la consultation des bases de données documentaires utilisées précédemment afin de vérifier (en utilisant, par exemple, le nom des auteurs des documents comme mot-clé) comment ces documents qui lui ont échappé sont indexés dans ces différentes sources. S'il ne les y trouve pas, il faudrait qu'il cherche à savoir quelle source, non consultée, les a indexés. Cette source devrait alors être ajoutée à sa liste initiale de sources.

les ordonnancer de la manière la plus efficace pour lui, décider des niveaux de lecture appropriés. Il lui faut donc recueillir toutes les informations susceptibles d'éclairer ses décisions, notamment en copiant les résumés disponibles et en notant ses premières impressions sur la pertinence des documents et sur leur utilité potentielle. Les logiciels de gestion de références bibliographiques disposent de zones pour copier ou rédiger des résumés et pour consigner des notes.

Un document est une ressource ou un outil de travail que chacun utilise suivant ses besoins et les tâches à accomplir. Ainsi, quand l'apprenti établit un programme de lecture, il ne se limite pas à choisir les documents à lire ; il décide aussi quoi lire dans les documents et détermine quel type de lecture ou de consultation est le plus approprié à chaque document, compte tenu à la fois de son contenu et de l'usage qu'il veut en faire dans son travail de recherche. Faire ces choix implique d'examiner les documents repérés, de lire les résumés, de parcourir la table des matières des livres, de consulter les index des sujets qui s'y trouvent. Le temps consacré à cet examen préalable sera par la suite récompensé par un usage plus avisé et plus fructueux du précieux temps de lecture.

LA QUALITÉ SCIENTIFIQUE DES DOCUMENTS REPÉRÉS

Au moment de constituer une bibliographie et d'élaborer un programme de lecture, l'apprenti est en droit de s'interroger sur la valeur scientifique des documents qu'il a repérés. Il peut s'estimer peu compétent pour porter un tel jugement et vouloir s'en remettre aux conseils de sa direction de recherche. Mais cela ne devrait pas le dispenser de prendre quelques initiatives. L'apprenti peut en effet, à propos de la qualité scientifique d'un ouvrage dont il envisage de faire la lecture, obtenir à peu de frais l'avis de spécialistes. Il se trouve que les outils de recherche bibliographique donnent accès à des articles de périodiques qui sont en fait des comptes rendus critiques d'ouvrages scientifiques. Il faut savoir que les ouvrages scientifiques font souvent l'objet de recensions critiques publiées dans des revues savantes ; des spécialistes d'un domaine y présentent, commentent et évaluent les ouvrages récemment parus dans leur domaine. Des ouvrages significatifs peuvent faire l'objet de plusieurs comptes rendus dans différentes revues savantes. Ces comptes rendus sont des outils fort utiles, et les revues en publient abondamment. Les comptes rendus de ce genre sont faciles à repérer : il suffit de chercher dans les bases de données des *articles* dont le titre (donc dans l'index TITRE) est celui du *livre*. En effet, les comptes rendus dans les revues savantes portent généralement comme titre le titre du livre commenté.

Cette démarche est possible en ce qui concerne les monographies, mais il n'est pas coutume de rédiger et de publier des comptes rendus critiques d'articles de périodique. En revanche, on peut estimer l'importance scientifique des revues qui les publient. Au fil du temps, la communauté scientifique s'est dotée de plusieurs instruments de mesure et d'évaluation de la recherche et des publications scientifiques. Un nouveau champ de recherche, la bibliométrie ou scientométrie, s'est donné pour finalité de mesurer et d'évaluer la production scientifique. Un des concepts centraux de cette approche est celui d'*impact*, considéré comme l'effet d'une production sur la communauté scientifique, effet mesuré à partir des citations. On postule que la citation dénote une influence de l'article cité sur l'article citant. Sur la base de ce postulat, différents indices d'impact ont été mis au point, dont la plupart, toutefois, concernent l'impact des périodiques ou des éditeurs savants plutôt que celui des chercheurs individuels et de leurs publications. Ces indicateurs établissent ainsi, par inférence, une certaine hiérarchie dans l'édition scientifique, selon laquelle il existerait une échelle du prestige basée sur l'influence exercée par les différentes revues savantes. Cette échelle prend notamment en considération les politiques de sélection et d'évaluation des revues, car ces politiques offrent, lorsqu'elles sont dûment appliquées, un certain gage de qualité. Des outils de recherche ou des plateformes, notamment Web of Science et Scopus, ont été mis au point afin d'établir ces indices et de les rendre accessibles aux chercheurs. Ainsi, un apprenti chercheur pourrait s'enquérir du niveau de prestige ou d'influence de la revue savante dans laquelle est paru un article qu'il s'apprête à lire.

Malgré les efforts déployés par les spécialistes de la bibliométrie et l'ambition commerciale des entreprises qui diffusent ces outils de recherche, les différents indices mis en circulation demeurent inefficaces, voire inopérants, lorsqu'il s'agit d'évaluer la compétence des chercheurs individuels et la qualité intrinsèque de leurs contributions particulières (articles de périodique, livres, etc.)¹⁷. À défaut de pouvoir apprécier efficacement l'impact d'un document et *a fortiori* sa qualité, l'apprenti peut considérer sa fréquentation comme un indice de l'intérêt que présente ce document. Certaines sources fournissent ainsi une statistique sur la consultation de chaque référence¹⁸. L'apprenti peut en inférer que si un grand nombre de scientifiques ont consulté la référence d'un document, c'est que ledit document présente à tout le moins un certain intérêt. Est-ce lié

17. Vincent LARIVIÈRE et Cassidy R. SUGIMOTO, *Mesurer la science*.

18. On peut ainsi obtenir le nombre et la liste des articles citant un article quelconque figurant dans la base (comme Scopus) ou la plateforme (comme Web of Science).

à la qualité intrinsèque du document, à un effet de mode ou à quelque autre raison ? Il lui est difficile d'en juger. Il n'y a pas lieu d'utiliser les indices d'impact aux fins de l'évaluation de la bibliographie. Toutefois, du fait même de leur principe constitutif, des outils de recherche comme Web of Science, Google Scholar Citation ou Scopus peuvent présenter un intérêt pour l'apprenti ou le chercheur souhaitant s'introduire dans un champ de recherche nouveau pour lui. En effet, ces plateformes établissent des liens entre les différentes publications, par le truchement des citations et des références ; il devient alors possible de reconstituer des réseaux de chercheurs et de constituer à peu de frais une (amorce de) bibliographie.

EXAMEN CRITIQUE DE LA BIBLIOGRAPHIE

L'apprenti chercheur ayant terminé cette première phase de recherche documentaire, la liste des références touchant son sujet s'allonge. Déjà, en compilant cette liste, il réalise qu'il ne pourra pas tout lire avant de déposer son projet de recherche ; il lui faut donc établir des priorités de lecture et constituer une *bibliographie sélective*, c'est-à-dire dresser une courte liste des textes dont la lecture lui paraît essentielle et prioritaire. Mais comment les choisir ? Les références récoltées jusqu'à présent lui paraissent pertinentes, sinon il ne les aurait pas retenues. Mais le sont-elles vraiment ? À quel degré ? En quoi le sont-elles ? Leur contenu est-il toujours d'actualité ? Comment établir les lectures les plus urgentes ? Tous les aspects de son sujet y sont-ils suffisamment couverts ? Les textes répertoriés ont-ils tous un caractère scientifique ? La seule façon de répondre à ces questions consiste à évaluer systématiquement la qualité de sa bibliographie. Deux critères permettent d'évaluer la qualité d'une bibliographie : un critère principal, la pertinence, et un critère secondaire, l'exhaustivité (une bibliographie est exhaustive si tous les documents pertinents y figurent).

Nous proposons une méthode d'évaluation simple qui, bien qu'elle soit subjective, permet d'évaluer le niveau de pertinence d'une bibliographie. Les résultats de cette évaluation serviront à mieux cibler les lectures prioritaires et à trouver les aspects du sujet de recherche qui paraissent sous-représentés dans la bibliographie ; ceux-ci pourront donner lieu à des recherches bibliographiques complémentaires.

QU'EST-CE QUE LA PERTINENCE ?

La pertinence d'un document, c'est la qualité plus ou moins grande de ce document de se rapporter à un sujet quelconque, ici le sujet de la recherche. Ainsi, un document n'est pas pertinent en soi ; il est pertinent en regard du sujet de recherche. Dans une recherche documentaire, la pertinence s'évalue généralement à partir des informations disponibles relatives au contenu du document : le titre, le résumé, l'indexation, la table des matières si elle est disponible.

Un document très pertinent portera donc exactement sur le sujet de recherche ; plus précisément, il abordera tous les concepts entrant dans la définition du sujet de recherche, et ce, à un *niveau optimal de spécificité*. Ce niveau est atteint lorsque les termes utilisés pour décrire le document correspondent avec le plus de précision et de finesse possible aux concepts du sujet de recherche. Par exemple, pour un projet traitant de l'effet de la violence à la télévision sur le comportement des enfants, le document *Enfants sous influence : les écrans rendent-ils les jeunes violents ?*¹⁹ décrit par les vedettes-matière *Violence à la télévision* et *Télévision et enfants* pourrait être considéré comme atteignant le niveau optimal de spécificité souhaité parce qu'il aborde, avec le maximum de précision possible, tous les concepts du sujet de recherche : la violence à la télévision et le rapport des enfants avec la télévision. En revanche, un document qui traiterait de la violence dans les médias en général et de ses effets sur les jeunes, incluant les adolescents, et qui serait décrit par les vedettes-matière *Violence dans les médias* et *Médias et jeunesse*²⁰ aurait un degré moindre de spécificité et donc de pertinence parce qu'il aborde les concepts de la recherche de façon moins précise.

La pertinence d'une bibliographie dépend, d'une part, de l'existence de documents pertinents au sujet visé et, d'autre part, de la capacité du chercheur à les repérer. La maîtrise des instruments de repérage, dont nous avons déjà traité (outil de recherche de la bibliothèque, bases de données, guides bibliographiques, etc.), est donc essentielle.

19. Serge TISSERON, *Enfants sous influence...*

20. Par exemple : Divina FRAU-MEIGS *et al.*, *Jeunes, médias, violence*.

COMMENT ÉVALUER LA PERTINENCE DE LA BIBLIOGRAPHIE ?

Lors de ses recherches dans les bases de données ou dans le catalogue de la bibliothèque, l'apprenti a pu rapidement identifier, parmi l'ensemble des documents disponibles, ceux qui, à première vue, lui semblent les plus intéressants à consulter. Cependant, cette méthode, par son caractère intuitif et spontané, ne garantit pas les choix les plus judicieux. Une évaluation plus attentive et mieux informée des documents repérés pourra s'avérer nécessaire.

La première étape de cet exercice consiste à définir des critères qui permettront d'évaluer, avec une certaine objectivité, le degré de pertinence des ouvrages répertoriés dans la bibliographie. Dans un contexte de recherche, ces critères sont généralement de cinq ordres : *thématique*, *théorique*, *méthodologique*, *spatio-temporel* et *générique*.

Critère thématique

Le critère *thématique* est le plus important ; il permet d'évaluer dans quelle mesure le contenu d'un document cité dans la bibliographie se rapproche du contenu sémantique de l'énoncé du sujet de recherche. Le critère thématique correspond à la définition même de la pertinence. En fonction de ce critère, un document sera considéré comme très pertinent si les concepts qui définissent le sujet du document sont les mêmes que ceux qui définissent le sujet de recherche (comme dans l'exemple sur l'effet de la violence à la télévision sur le comportement des enfants). Évidemment, la pertinence est une affaire de degré. C'est aussi une affaire de jugement en contexte. Il se pourrait par exemple que, sur un sujet particulier, on repère peu de documents se situant au niveau optimal de spécificité ; dans ce contexte, des documents *a priori* moins pertinents pourraient tout de même s'avérer très utiles.

Les quatre critères suivants servent essentiellement à pondérer le critère de pertinence ; ils font varier à la hausse ou à la baisse le degré de pertinence d'abord attribué à chaque référence.

Critère théorique

Le critère *théorique* concerne le rapport entre les approches théoriques retenues dans un projet de recherche et celles qui sont employées dans un document. Selon ce critère, sera considéré comme très pertinent un document dans lequel la même théorie que celle qui a été retenue pour

le projet de recherche est utilisée ou encore qui pose un regard critique sur cette théorie.

Il convient d'apporter deux précisions quant à l'utilisation du critère théorique. Premièrement, l'apprenti doit garder en tête que la recherche scientifique a pour objectif de mettre à l'épreuve les théories existantes et d'en mettre au point de nouvelles au besoin. Les théories sont relativement indépendantes des sujets auxquels elles peuvent être appliquées. Par exemple, des théories générales, comme le marxisme ou le fonctionnalisme, peuvent être invoquées à propos d'un très grand nombre de sujets de recherche en sciences sociales. Même des théories d'application beaucoup plus restreinte, comme celles de l'*agenda setting* dans les études sur les médias, de la dissonance cognitive en psychologie ou de l'« institution totale » en sociologie, sont susceptibles d'être utilisées dans un très grand nombre de contextes de recherche. Or, comme l'objectif spécifique de la démarche de recherche scientifique est le développement de théories, la connaissance des théories applicables à son sujet de recherche est essentielle et, en ce sens, un document utilisant une de ces théories peut être pertinent même s'il ne porte pas sur le sujet concret de la recherche.

Deuxièmement, il peut arriver que des documents qui portent sur le sujet de recherche (critère thématique) présentent une pertinence particulière non pas parce que leurs auteurs adoptent la même perspective théorique que celle du projet de recherche, mais au contraire parce qu'ils optent pour une ou des théories concurrentes. Le chercheur pourrait estimer qu'un examen prioritaire et minutieux de ces publications, ou de certaines d'entre elles, s'impose, car il y voit une occasion de mesurer le potentiel et les limites de ces théories concurrentes, et de la sienne par effet de comparaison. Ce serait une erreur pour un chercheur d'écarter tous les travaux portant sur son sujet de recherche envisagé sous l'angle d'une autre approche théorique que la sienne. Il faut au contraire chercher à confronter des théories différentes, voire opposées, pour bien évaluer les mérites des unes et des autres. Bref, l'évaluation d'un document en regard du critère théorique consiste surtout à se demander si ce document contient matière à apprendre sur le plan théorique.

Critère méthodologique

Dans le même ordre de considérations, le critère *méthodologique* porte sur le rapport entre les approches méthodologiques employées dans un document et celles que le chercheur se propose d'utiliser dans le cadre de sa recherche. De ce point de vue, un document est considéré comme très pertinent s'il utilise les méthodes et les techniques auxquelles le

chercheur aura recours dans son projet. L'apprenti peut espérer trouver dans ce document des indications précises sur la manière de surmonter les difficultés d'ordre méthodologique que présente son projet.

Les deux précisions que nous avons formulées à propos du critère théorique s'appliquent aussi au critère méthodologique. D'une part, les questions de méthode étant relativement indépendantes des sujets de recherche, un travail qui adopte la méthode que l'apprenti compte utiliser peut s'avérer hautement pertinent même s'il porte sur un autre objet d'étude. D'autre part, un travail traitant du même sujet de recherche, mais sur la base d'une méthode différente, apporte un point de vue différent qui peut être riche d'enseignement.

Critère spatio-temporel

Le critère *spatio-temporel* concerne l'adéquation entre le contexte sociohistorique sur lequel porte le projet de recherche et celui dont traite un document. Un document sera considéré comme très pertinent, du point de vue de ce critère, s'il concerne les mêmes lieux et périodes que le projet de recherche. Sur le plan temporel, on peut aussi s'attendre d'un document très récent qu'il soit plus à jour quant à l'état des connaissances sur le sujet d'étude. Un document traitant du même cadre spatio-temporel, mais dans une perspective plus large que le projet de recherche peut s'avérer utile, parce qu'il contribue à éclairer le contexte du projet. Cela dit, le critère spatio-temporel doit, comme les autres critères, être considéré dans le contexte du projet à réaliser. Par exemple, un document portant sur un autre cadre spatio-temporel pourrait être retenu s'il fournit des points de comparaison utiles aux fins de la recherche.

Critère générique

Finalement, le critère *générique* permet de tenir compte de l'utilité plus grande qu'ont certains genres de documents pour la réalisation d'un travail de recherche. Au regard de ce critère, les ouvrages scientifiques (thèses, mémoires, bibliographies, livres et articles savants, etc.) seront considérés comme plus pertinents que les documents non scientifiques, et ce, surtout s'ils proposent une bibliographie comportant de nombreux titres. L'apprenti pourrait vouloir accorder une attention particulière aux mémoires et aux thèses, qui pourraient lui servir de modèles.

Selon le sujet de la recherche, certains des critères présentés ici pourraient avoir un effet limité sur la pertinence de la bibliographie. C'est à

l'apprenti chercheur, selon les besoins de son projet, de leur accorder un poids plus ou moins important ou encore, éventuellement, de les écarter de sa grille d'évaluation. Il peut aussi, pour répondre aux besoins de sa recherche, introduire un critère non mentionné ici. Il pourrait par exemple introduire un critère de nouveauté : un document qui reprend la même thématique qu'un autre sans y ajouter d'éléments significatifs pourrait être considéré comme non pertinent. Sur ces aspects du projet de recherche, il voudra tout lire ; sur certains autres, il sera plus sélectif. Par exemple, en ce qui concerne le critère méthodologique, si l'apprenti dispose d'un document qui semble pleinement satisfaisant sur le plan de la qualité et de l'exhaustivité, il pourrait choisir de s'y limiter.

Ayant défini ces critères, l'apprenti examine chacune des références qu'il a repérées et attribue à chacune d'elles une cote de pertinence. Il peut le faire en quantifiant son estimation : il accorde tant de points par critère, suivant une pondération qu'il aura établie, puis il additionne les points obtenus par chaque référence. Les références peuvent ensuite être classées par ordre de pertinence.

L'apprenti peut aussi se contenter de classer chaque référence suivant des catégories qu'il aura établies afin de structurer son programme de lecture, par exemple : *a)* lecture prioritaire et approfondie ; *b)* lecture prioritaire en survol ; *c)* à consulter quand viendra le temps de régler la méthodologie ; *d)* lecture secondaire si le temps le permet, etc.

Quel que soit le mode d'évaluation qu'il choisit, l'apprenti serait avisé de faire valider les résultats obtenus par sa direction de recherche ou par une personne qui connaît bien l'objet ou le domaine de recherche sur lequel porte son projet.

Évaluer le degré de pertinence de chaque document d'une bibliographie requiert du temps, puisqu'il faut examiner chacun d'eux avec suffisamment d'attention pour se faire une idée assez précise de ce qu'il contient. Cependant, cet investissement en temps permet d'établir des priorités et des niveaux de lecture et ainsi d'optimiser l'usage du temps de lecture dont dispose l'apprenti. L'opération risque cependant d'être trop lourde dans le cas d'une thèse de doctorat, dont la bibliographie peut compter plusieurs centaines de titres. Toutefois, le doctorant peut s'inspirer de la méthode et l'appliquer à une ou des parties de sa bibliographie, au fur et à mesure que son projet progresse. Par exemple, en identifiant d'emblée un noyau central de documents à première vue thématiquement très pertinents, afin de les évaluer plus attentivement du point de vue des autres critères. Ou bien, au moment de choisir ou de définir son approche

méthodologique, en sélectionnant les documents dont l'intérêt méthodologique semble saillant afin de les évaluer plus attentivement du point de vue des autres critères, et ainsi de suite.

QU'EST-CE QUE L'EXHAUSTIVITÉ ET COMMENT L'ÉVALUER ?

L'exhaustivité s'évalue à partir de l'ensemble des documents pertinents portant sur le sujet concerné. Une bibliographie est exhaustive si elle comporte absolument *tous les documents* pertinents à un sujet de recherche. Elle est le produit d'une recherche documentaire qui est parvenue à éliminer le *silence documentaire*. Évidemment, il est difficile d'établir qu'une bibliographie est absolument exhaustive. Des publications plus ou moins obscures, des articles dans des revues éphémères, des rapports de recherche à diffusion restreinte peuvent échapper à la recherche documentaire la plus minutieuse. Par ailleurs, un chercheur peut sciemment, et pour de bonnes raisons, considérer que certains types de documents, publiés à tel moment ou dans tel contexte, etc., sont *a priori* écartés et n'entrent pas dans l'évaluation de l'exhaustivité de sa bibliographie.

Quoi qu'il en soit, pour le chercheur, l'exhaustivité d'une bibliographie n'est ni un objectif ni même un idéal ; c'est cependant un concept abstrait qui lui sert, dans la gestion de son temps, à établir un rapport coût-bénéfice. Il cherche à atteindre un degré suffisant d'exhaustivité pour donner à sa recherche un fondement documentaire solide ne prêtant pas le flanc à la critique de façon à ancrer sa recherche dans l'état actuel des connaissances sur son sujet. Aussi, le contexte de la recherche détermine le degré d'exhaustivité optimale : on n'exige pas le même degré d'exhaustivité pour un essai, un mémoire de maîtrise et une thèse.

Il est impossible pour le chercheur de savoir si sa bibliographie est exhaustive. Il dispose toutefois d'un moyen simple d'évaluer si elle contient la plupart des documents très pertinents à son sujet. Il lui suffit de comparer sa bibliographie à celle des documents récents les plus pertinents qu'il a repérés. Ainsi, il pourra considérer que sa bibliographie est raisonnablement exhaustive si, en consultant les documents très pertinents et récents sur son sujet, il constate que sa propre bibliographie contient tous les documents très pertinents qui y sont signalés, ou à tout le moins la plupart d'entre eux.

PRISE DE NOTES ET GESTION DES NOTES

Que faire des documents pertinents repérés ? Les lire, bien sûr, mais avec méthode et en prenant des notes. Que veut-dire, dans ce contexte, « prendre des notes » ? Cela veut dire que, pour chaque document lu, on consigne dans une ou plusieurs *fiches de lecture* :

- les informations importantes ou éventuellement utiles, à une étape ou l'autre de l'élaboration ou de la réalisation du projet : raisonnements théoriques, arguments, définitions conceptuelles et opératoires, données factuelles ou statistiques, etc. ;
- la source documentaire et l'endroit (pages ou paragraphes) dans le document d'où proviennent les informations ;
- les raisons pour lesquelles ces informations ont été jugées pertinentes ou importantes, en quoi elles peuvent être utiles ;
- les réflexions, commentaires ou critiques que la lecture inspire (la lecture suscite des idées dont on ne peut pas toujours, sur le coup, juger de la valeur ; alors il vaut mieux les noter afin de pouvoir plus tard en disposer).

Dans les fiches, les éléments textuels (données, phrases, paragraphes) consignés au fil de la lecture ont des statuts différents du point de vue de leur auteur. En effet, on y trouve, pêle-mêle :

- des citations directes (*littérales* ou *textuelles*) attribuables à l'auteur du document qui fait l'objet de la note ;
- des citations indirectes (ou paraphrases) ; le rédacteur de la note reprend en substance, sans les citer textuellement, les idées de l'auteur du document, éventuellement pour les résumer et en faire la synthèse ;
- des commentaires du rédacteur de la note ;
- des énoncés factuels qui ne requièrent pas d'attribution.

Il est impératif, au moment de la rédaction des notes, d'attribuer les éléments textuels à qui de droit. En somme, il faut toujours savoir qui est l'auteur des idées présentées dans un segment textuel. Le temps faisant son œuvre, l'auteur de la fiche peut l'oublier si l'information n'a pas été consignée dans la note. Alors, il court le risque de s'approprier par erreur des propos qu'il aurait dû attribuer à un tiers. C'est ainsi que des chercheurs (et cela n'arrive pas qu'aux apprentis) se voient accusés de plagiat. Ils ont beau plaider l'erreur de bonne foi, le doute demeure. Voilà une situation malheureuse qu'il faut absolument éviter.

Les citations directes (qu'on mettra entre guillemets) ou indirectes doivent être clairement identifiées et accompagnées de la mention de la ou des pages où se trouve le passage cité²¹.

La prise de notes ne se limite pas aux fiches de lecture. L'apprenti doit prendre l'habitude de noter, dans des *fiches personnelles*, les idées qui lui viennent à l'esprit à propos de sa recherche, qu'elles soient ou non liées à des lectures. Les cours, les discussions avec sa direction de recherche ou avec d'autres chercheurs, les conversations avec ses camarades de l'université, les soliloques, les exercices comme ceux proposés dans ce livre, voilà autant d'occasions de voir émerger des idées (des intuitions, des raisonnements, des arguments, etc.) éventuellement intéressantes, mais qui ont la fâcheuse propriété de disparaître de la conscience aussi vite qu'elles y sont apparues. L'apprenti ne pourra juger de leur pertinence et éventuellement les mobiliser que s'il les a prises en note.

Tout au long de sa démarche, de la conception du projet jusqu'à l'analyse des résultats, l'apprenti acquiert de nouvelles informations (de nouvelles données, des analyses, des constats, etc.), qu'il consigne par écrit dans des documents qui constituent de nouvelles fiches. Ce faisant, il se dote progressivement des matériaux dont il aura besoin pour rédiger son rapport de recherche.

Il ne suffit pas de rédiger des notes ; il faut ensuite pouvoir s'en servir efficacement. La mise au point d'un *système de gestion des notes* permet de rappeler, au moment opportun, l'information dont on a besoin. Cette gestion est fondée sur un classement thématique de l'information. On assigne à chaque fiche un ou plusieurs mots clés qui décrivent les sujets abordés dans la fiche. Cette description du contenu est faite en fonction des besoins de la recherche. Le chercheur se dote d'un *thésaurus* personnel, c'est-à-dire une liste de *termes* propre à sa recherche qu'il va utiliser pour classer ses fiches²². Par un travail d'*indexation*, il va assigner à l'information contenue dans ses fiches des termes correspondant à l'objet de cette information ainsi qu'à l'usage qu'il compte en faire dans son travail de recherche. Par cette indexation, il confère à un corpus d'informations (ses fiches), *a priori* éparées, une structure calquée sur les besoins de la recherche. Chaque terme renvoie à un thème et identifie les informations

21. Quand on paraphrase une idée générale développée par un auteur tout au long d'un article, d'un chapitre ou d'un livre, on peut référer au document tout entier, sans mention de pages.

22. Cette liste de termes peut se constituer progressivement au fil de la recherche. Elle sera particulièrement utile au moment où il faudra classer les fiches par thèmes afin de produire un plan de rédaction.

contenues dans les notes à propos de ce thème. Le terme sert à rappeler, en temps opportun, l'information dont l'apprenti dispose sur un sujet et qui lui permet de développer une idée (définir tel concept, élaborer tel raisonnement théorique, justifier tel choix de méthode, illustrer tel point de vue, rappeler tel état de fait, etc.). Les termes du thésaurus identifient les pièces du puzzle à assembler pour rédiger le rapport de recherche.

Sur le plan technique, la gestion des notes peut se faire sur différents supports : sur papier, avec crayon, colle et ciseaux ; avec un logiciel de traitement de texte ou de base de données ; avec des logiciels spécialisés dans la prise de notes. Nous laissons à l'apprenti le choix des outils techniques ; l'important réside dans le travail intellectuel, celui de l'indexation.

Les termes choisis pour constituer le thésaurus doivent couvrir l'ensemble des besoins prévisibles de la recherche : il faut des termes pour désigner les théories et les concepts, pour établir un état des connaissances, pour décrire le problème et la méthode, et ainsi de suite. Mais à l'exhaustivité s'ajoute un critère d'économie : il faut éviter l'éparpillement par la multiplication des termes trop spécifiques. Les termes doivent – c'est leur fonction – opérer des regroupements d'informations autour de thèmes importants ou significatifs du point de vue de la recherche.

Ayant, au fil du temps, accumulé et indexé des fiches, l'apprenti peut en extraire toutes les informations dont il dispose sur un thème. En consultant ces informations, l'apprenti va être amené à faire quelques constats. Certaines informations retenues pourront s'avérer finalement peu utiles et pourront être éliminées. Des lacunes, des insuffisances vont apparaître ; il devra chercher à les combler par de nouvelles lectures. Des idées nouvelles vont aussi émerger, qui vont donner lieu à de nouvelles fiches, peut-être à de nouveaux termes, qui vont nécessiter une réindexation de certaines fiches. Bref, dans le travail de recherche, la lecture et l'écriture sont des activités conjointes qui se nourrissent mutuellement tout au long du processus de recherche.

Les fiches indexées serviront plus tard à l'élaboration d'un plan de rédaction pour le document de présentation du projet de recherche et, à la fin du processus, pour l'élaboration du rapport de recherche (l'essai, le mémoire ou la thèse). Nous y reviendrons dans le chapitre 10.

Sixième exercice

La recherche bibliographique

Le sixième exercice consiste à mener une recherche bibliographique selon la démarche exposée dans ce chapitre. Cette recherche porte sur les documents à caractère scientifique. Pour réaliser son projet, l'apprenti pourrait avoir besoin d'autres types de documents (archives, articles de journaux, rapports annuels de sociétés, chronologies d'événements, autobiographies, textes de lois et de règlements, conventions collectives de travail, descriptions de programmes gouvernementaux, etc.), ce qui pourrait nécessiter une recherche documentaire *ad hoc*.

La démarche de recherche documentaire comprend trois étapes :

1. la préparation de la stratégie de recherche bibliographique ;
2. la constitution de la bibliographie ;
3. l'examen critique de la bibliographie.

La préparation de la stratégie de recherche bibliographique

Pour élaborer une stratégie de recherche documentaire, il faut en premier lieu repérer les sources de données bibliographiques les plus pertinentes au projet. Il faut alors :

- Déterminer les principales disciplines ou domaines scientifiques pertinents au projet. Il n'est pas utile de multiplier les disciplines, au risque de créer de la redondance. Sauf exception, on ne devrait pas dépasser trois ou quatre disciplines ou domaines. L'important est de déterminer les disciplines les plus pertinentes, ce qui peut nécessiter un peu d'exploration.
- Trouver, pour chaque discipline, les principales bases de données bibliographiques spécialisées²³.
- Examiner ces bases de données, formuler quelques équations de recherche, constater les résultats afin de trouver, pour chaque discipline, la base qui paraît la mieux adaptée au projet, celle qui donne les meilleurs résultats.

23. On peut obtenir cette information en consultant les guides bibliographiques par discipline qu'on peut trouver sur les sites des bibliothèques universitaires.

La recherche requiert ensuite qu'on se dote d'une liste de termes à utiliser pour formuler des équations de recherche dans les bases de données. Il faut donc :

- Pour chacun des concepts importants (on peut reprendre les concepts identifiés dans le quatrième exercice, sous réserve de modifications ultérieures), déterminer le ou les termes (vedettes-matière, descripteurs, mots clés) à utiliser pour chacune des bases consultées. Cette partie du travail nécessite la consultation, s'il en existe, du thésaurus de chacune des bases que l'on souhaite interroger. Les termes repérés au cours du deuxième exercice peuvent être utiles. Cette partie du travail est cruciale : sans les termes appropriés, on risque de ne pas trouver ce que l'on cherche.

Il reste finalement à combiner ces termes dans des équations de recherche. Il faut donc :

- Présenter, en suivant la démarche exposée dans ce chapitre, une stratégie de recherche bibliographique (un *plan de concepts*) adaptée à chaque base de données à consulter, en utilisant les termes retenus et, au minimum, les opérateurs booléens *ET* et *OU* (*SAUF* peut être utilisé au besoin).

Avant d'être mise en application, la stratégie peut être soumise pour validation à la direction de recherche. Si, à la bibliothèque de son université, un bibliothécaire affecté à sa discipline est disponible, l'apprenti pourrait lui soumettre sa stratégie de recherche documentaire (l'énoncé de son problème de recherche, son plan de concepts et la liste des bases de données qu'il compte exploiter). Ces spécialistes sont des experts de la recherche documentaire et ils peuvent déceler les erreurs de méthode²⁴.

La constitution de la bibliographie

L'étape suivante consiste à mettre en œuvre la stratégie de recherche bibliographique, puis à trier les résultats pour constituer une bibliographie. Pour cette mise en œuvre, trois types de bases de données devraient être consultées :

24. L'apprenti ne devrait pas demander à un bibliothécaire, qui ne connaît pas bien sa problématique de recherche, d'effectuer son travail à sa place. En revanche, il peut lui demander de valider le travail qu'il a fait.

- l'outil de recherche de la bibliothèque de son université ;
- une base de thèses, comme :
 - ProQuest Dissertations and Theses Global,
 - Système universitaire de documentation (SUDOC),
 - Thèses Canada,
 - Open Access Theses and Dissertations,
 - Érudit ;
- les bases de données spécialisées identifiées à l'étape précédente de la préparation de la stratégie de recherche bibliographique.

À partir de cette consultation, on détermine parmi les références obtenues les documents jugés, à cette étape-ci, pertinents et dignes de figurer dans la bibliographie.

À cette liste, on ajoute les éléments suivants :

- Les références nouvelles (c'est-à-dire non repérées jusque-là), jugées très pertinentes trouvées dans la bibliographie cachée des documents les plus pertinents déjà repérés.
- À moins que la liste en contienne déjà plusieurs, on ajoute quelques documents qui présentent une revue des écrits pertinente au projet de recherche ou à un aspect important du projet²⁵.
- On ajoute quelques documents qui portent sur les méthodes ou les techniques de recherche utilisées dans le projet de recherche et dans lesquels il est possible de trouver une liste détaillée des opérations de collecte et de traitement des données requises par ces techniques. Ces renseignements seront utiles pour planifier la réalisation du projet (septième exercice) et préciser le cadre opératoire (huitième exercice).
- Finalement, on ajoute une ou plusieurs recensions portant sur les livres les plus importants sur le sujet de recherche (cela sera utile pour évaluer la portée et la pertinence de ces ouvrages avant même de les avoir lus²⁶, pour savoir quels débats ils suscitent chez les chercheurs, et pour planifier un programme de lecture).

25. Sur la revue des écrits, voir le chapitre 4.

26. Ce qui ne veut surtout pas dire qu'il faille accorder une foi aveugle aux perceptions et aux jugements des critiques. D'autre part, tous les ouvrages scientifiques ne font pas l'objet de recensions. L'absence de recensions ne doit pas être interprétée comme un indice de qualité moindre.

L'apprenti devrait prendre soin de mettre en forme sa bibliographie en respectant une norme bibliographique, celle qu'il a choisie ou celle que lui impose sa direction de recherche ou son institution universitaire. La mise en forme des références est une tâche longue et fastidieuse que l'apprenti devrait confier à un logiciel spécialisé, qui la réalisera automatiquement en quelques clics.

À cette étape-ci se pose, dans l'esprit de l'apprenti, la question du nombre attendu de références. Combien en faut-il ? Il n'y a pas de réponse simple à cette question, car trop de facteurs influent sur le volume de références pertinentes : la nature du projet, l'étendue du sujet, l'intérêt que les chercheurs lui ont accordé, la précision des équations de recherche, la définition que le chercheur se donne du critère de pertinence, le nombre de sources consultées, le niveau de lecture requis par les documents, la quantité totale de matière à lire²⁷, etc. Sur ce plan, chaque cas est un cas d'espèce. On peut cependant établir des ordres de grandeur selon le type de projet de recherche et selon le temps qu'on peut raisonnablement lui consacrer. Nous avons souligné, déjà, que le critère d'exhaustivité de la bibliographie ne s'applique pas de la même façon selon qu'il s'agit d'un essai, d'un mémoire ou d'une thèse, parce que le projet n'a pas la même ampleur, et que le temps que l'on doit raisonnablement y consacrer n'est pas du même ordre. Par exemple, il n'est pas raisonnable de consacrer six mois à la lecture pour produire un essai qui, dans le cadre universitaire, est censé être réalisé en quinze semaines. Dans ce contexte, on peut concevoir, par exemple, qu'un essai se fonde sur une bibliographie d'une trentaine de titres, que celle d'un mémoire en compte plus du double et que celle d'une thèse peut s'étirer sur quelques centaines de titres. Bien sûr, ces estimations ne peuvent pas constituer une norme. Chaque cas est particulier²⁸. En revanche, la proportion du temps consacré à la lecture par rapport au temps total que l'on devrait raisonnablement consacrer à un projet de recherche peut fournir des balises. Au cours du prochain exercice, consacré à la planification du projet, l'apprenti sera mieux outillé pour poser un jugement informé à propos des limites à s'imposer en cette matière.

27. Cette quantité ne s'évalue pas par le nombre de références, mais on peut l'estimer par le nombre de pages à lire. Un ouvrage de 300 pages équivaut, en volume de lecture, à 12 articles de 25 pages chacun.

28. Par exemple, si un mémoire consiste à réaliser un état des connaissances sur un sujet donné, la bibliographie devrait normalement être plus exhaustive et sans doute plus volumineuse.

Pour une thèse, l'apprenti doit viser une plus grande exhaustivité, sachant que même la recherche la plus minutieuse ne peut prétendre à une totale exhaustivité. Pour les projets de moindre ampleur, comme un essai ou un mémoire, l'apprenti peut procéder en deux temps : d'abord, il cherche méthodiquement et sans restriction tous les documents pertinents, puis, dans un deuxième temps, il constitue une *bibliographie sélective* qui ne répertorie qu'une partie de la documentation existante, choisie en fonction de critères qui doivent être précisés et, au besoin, justifiés. Cependant, quels que soient ces critères, les documents que des spécialistes du domaine jugent essentiels doivent figurer dans la bibliographie sélective²⁹. La prochaine étape de l'exercice (l'examen critique des références obtenues) devrait permettre de procéder à la sélection des documents les plus pertinents, afin de constituer une bibliographie sélective.

L'examen critique de la bibliographie

La dernière étape consiste à évaluer plus finement la pertinence des références retenues. Les titres qui figurent dans la liste ont déjà fait l'objet d'une évaluation, puisqu'ils ont été jugés dignes d'être retenus dans la bibliographie. Cette évaluation s'est faite sommairement sur la base du titre, de l'indexation ou d'une lecture en diagonale du résumé. Il faut maintenant examiner les documents plus en détail pour attribuer à chacun une cote de pertinence et déterminer en quoi ce document peut être utile pour l'élaboration et la réalisation du projet de recherche. L'apprenti doit finalement décider de la place que chaque document occupera, éventuellement, dans son programme de lecture³⁰.

Il s'agit donc de mettre en œuvre la méthode d'évaluation proposée dans ce chapitre afin d'attribuer à chaque document une cote de pertinence et une annotation qui permettra ensuite de définir un programme de lecture.

Éléments d'autocorrection du sixième exercice

- L'apprenti est-il convaincu d'avoir identifié les disciplines les plus pertinentes ? Cette question, il a dû se la poser au moment de réaliser

29. Sur ce point, la consultation de la direction de recherche ou d'autres experts est conseillée.

30. Nous avons mentionné précédemment que cette opération est vraisemblablement trop lourde pour être réalisée systématiquement dans le cas d'une thèse de doctorat. Le doctorant peut cependant procéder à cette évaluation par étape, en faisant l'évaluation d'une sélection de titres, en fonction de ses besoins, aux différents stades de son cheminement.

le cinquième exercice. Il est judicieux qu'il se la pose à nouveau ou qu'il la pose à sa direction de recherche.

- L'apprenti est-il convaincu d'utiliser la bonne combinaison de termes de recherche (mots clés ou descripteurs) pour chaque base de données consultée? Les concepts importants aux fins de la recherche documentaire sont-ils présents dans les équations soumises aux bases de données? Au vu des résultats obtenus, y a-t-il des aspects importants du projet qui ne sont pas, ou pas suffisamment, couverts par les références retenues? Si oui, cette situation devrait-elle être corrigée par une recherche bibliographique complémentaire?
- Les termes de recherche ont-ils permis de repérer les documents les plus pertinents que l'apprenti avait déjà repérés par d'autres moyens? Si tel n'est pas le cas, il y a lieu, d'abord, de s'interroger sur la pertinence des termes de recherche utilisés, et ensuite de voir quels descripteurs ont été utilisés par les producteurs des bases consultées pour indexer ces documents pertinents non repérés. Cette situation est plus susceptible de se produire si l'apprenti n'a pas utilisé le thésaurus de la base de données, si cette dernière ne dispose pas d'un thésaurus ou encore si la plateforme qui la diffuse n'y donne pas accès.
- L'apprenti a-t-il formulé ses énoncés de recherche de manière à minimiser les résultats redondants et ainsi optimiser l'emploi de son temps de travail?
- Les documents retenus ont-ils un caractère scientifique?
- La méthode utilisée pour évaluer la pertinence des références permet-elle d'établir des priorités et des niveaux de lecture ou d'organiser le programme de lecture de la manière la plus judicieuse, par exemple par concepts, par thème, par dimension de la recherche (théorie, méthode, etc.)? Dans le prochain exercice sur la planification du travail de recherche, l'apprenti sera invité à structurer le temps qu'il va consacrer à la lecture. Sa méthode d'évaluation des références devrait lui servir d'outil pour organiser son programme de lecture adéquatement.
- Les bibliographies cachées des documents pertinents, du moins les plus récents, ont-elles été dépouillées?
- Les références sont-elles complètes, sans erreurs et conformes à une norme bibliographique?

CHAPITRE 9

Planification du projet de recherche

Concevoir et réaliser un projet de recherche et en rendre compte dans un rapport prend du temps... beaucoup de temps. C'est un projet intellectuel et personnel dont l'apprenti, même s'il est conseillé et encadré, reste le maître d'œuvre. Le projet, qui va s'échelonner sur plusieurs mois, voire plusieurs années, est d'une nature et d'une ampleur inédites dans la vie de la plupart des apprentis chercheurs. Sauf exception, ceux-ci n'ont jamais consacré autant de temps sur une durée aussi longue à un tel projet.

En général, les apprentis sous-estiment l'ampleur de la tâche et le temps requis pour la réaliser. Les statistiques l'attestent : rares sont les étudiants qui parviennent à déposer leur rapport de recherche dans les temps impartis. Même les chercheurs chevronnés peinent à respecter leurs échéances. Bref, le temps est une ressource rare, qu'il faut apprendre à gérer et à investir à bon escient.

Mener à terme un essai, un mémoire ou une thèse requiert aussi d'autres ressources : notamment de la motivation, une volonté de dépassement, une réelle curiosité pour son sujet de recherche, le soutien de ses proches, toutes choses susceptibles de s'éroder avec le temps et la fatigue. Sans compter les impératifs financiers. Tout cela nous ramène au même enjeu : la gestion du temps.

C'est pourquoi les apprentis sont conviés à préparer un calendrier de travail pour la réalisation de leur projet. L'objectif est double : d'abord les amener à jeter un regard prospectif et réaliste sur la somme de travail à accomplir, ce qui devrait les inciter à concevoir un projet d'une ampleur raisonnable ; ensuite les familiariser avec un outil technique, le *chronogramme*, propre à les aider à gérer leur temps plus efficacement.

Si tous les apprentis accomplissaient les mêmes tâches et prenaient le même temps pour les accomplir, la planification d'un projet de recherche ne poserait pas de difficulté. La réalité est plutôt que chaque projet recèle ses exigences propres, et que la manière de travailler diffère d'un apprenti à l'autre. Pour prévoir le temps à consacrer à la réalisation

de son projet, l'apprenti doit donc répondre à deux questions : i) quelles sont précisément les activités et les tâches requises ? et ii) combien de temps devra-t-il consacrer à chacune d'elles ?

COMMENT FAIRE CONCRÈTEMENT ?

L'apprenti doit d'abord fixer une échéance réaliste. Il peut choisir la date d'échéance officielle déterminée par l'administration universitaire et tenter de s'y conformer. Il peut aussi déplacer cette échéance, généralement en la repoussant. Pourquoi fixer dès le départ le point d'arrivée ? Afin d'avoir une idée du temps dont on dispose et de pouvoir juger de l'ampleur qu'il convient de donner à sa recherche. Cette ampleur devrait correspondre idéalement (dans les faits, c'est rarement le cas) au nombre de crédits que l'institution universitaire alloue à cette activité¹.

L'apprenti dresse ensuite la liste de toutes les activités à réaliser pour mener à bien sa recherche ; puis, il évalue le temps nécessaire à la réalisation de chacune d'elles. Cette liste et la durée de certaines opérations devraient faire l'objet de discussions avec la direction de recherche ou d'autres personnes-ressources. Si une activité nécessite plus d'une semaine de travail pour un mémoire ou plus d'un mois pour une thèse, l'apprenti devrait songer à diviser cette activité en sous-activités plus courtes². Il est en effet plus facile d'estimer la durée d'une activité et de constater sa propre capacité à respecter des délais quand l'activité est courte. Plus le temps consacré à une tâche est long, moins on a conscience du temps qui passe, et plus il est difficile d'évaluer si le rythme de progression permettra de réaliser la tâche dans le temps imparti.

Ainsi, si l'on a prévu une semaine pour réaliser une tâche, on peut, après un jour ou deux de travail, estimer avec un certain degré de fiabilité si la tâche pourra être complétée dans les délais. Au besoin, on peut faire les ajustements nécessaires : soit s'accorder plus de temps et réviser son chronogramme, soit modifier la tâche pour l'alléger ou accélérer sa réalisation (par exemple, en réduisant la taille d'un échantillon ou en simplifiant une grille d'analyse inutilement complexe). En revanche, si l'activité doit

-
1. À titre indicatif, dans les universités québécoises, un essai de 12 crédits devrait correspondre à une charge de travail équivalant à 15 semaines de 35 heures. Un mémoire de maîtrise devrait représenter le double. Une thèse de doctorat de plus ou moins 70 crédits devrait équivaloir à une charge d'environ deux ans de travail. En réalité, la charge de travail réelle excède, parfois de beaucoup, le nombre de crédits alloués.
 2. Nous supposons ici que l'apprenti se consacre à temps complet ou presque à ses études ; des ajustements peuvent être nécessaires dans le cas contraire.

s'étendre sur plusieurs semaines, il faudra plus de temps avant de pouvoir évaluer au même degré de fiabilité si des ajustements à la tâche sont nécessaires. Il y a un risque que le travail accompli jusque-là doive être modifié *a posteriori*. On court aussi le risque de négliger le temps qui passe et de se laisser distraire par des activités chronophages peu productives. Bref, les activités longues sont propices à la perte de temps. Il vaut mieux ponctuer une activité longue par des délais précis et rapprochés.

La réalisation d'un projet de recherche à la maîtrise ou au doctorat comporte deux types d'activités : celles qui sont inhérentes à tout projet de recherche dans le cadre d'un programme de formation universitaire, et celles qui dépendent des méthodes, des techniques de recherche ou d'autres particularités propres à chaque projet.

LES ACTIVITÉS COMMUNES³

Les activités listées ici débutent au moment où l'apprenti a défini et fait accepter son projet par sa direction de recherche. Évidemment, cette liste n'est qu'indicative ; les choses ne se déroulent pas tout le temps et partout de la même manière.

Recherche documentaire⁴

- Recherche sur Internet
- Recherche dans l'outil de recherche de la bibliothèque
- Recherche dans les bases de données
- Évaluation de la bibliographie

Lecture des ouvrages pertinents

- Si ce n'est déjà fait, mise au point d'un système de gestion des informations documentaires et de prise de notes
- Élaboration d'un système d'indexation et de classement des documents et des références

3. Cette liste d'activités dites communes peut tout de même varier selon qu'il s'agit d'un essai, d'un mémoire ou d'une thèse.

4. On suppose ici que, même si le projet a été accepté par la direction de recherche, la recherche documentaire n'est pas pour autant complétée.

- Élaboration d'un programme de lecture
- Lecture et rédaction de notes de lecture⁵
- Rédaction de notes de synthèse

Évaluation par l'instance de validation de l'éthique de la recherche⁶

- Préparation des formulaires et de la documentation requise (description du projet, questionnaire, guide d'entrevue ou d'observation, méthode de recrutement, formulaire de consentement, mesures de confidentialité, etc.)⁷;
- Réception de la réponse de l'instance de validation de l'éthique de la recherche (il peut se passer quelques semaines entre le dépôt du formulaire et la réponse; il est avisé de s'enquérir du délai au préalable). Éventuellement, fournir le complément d'information demandé.

Collecte et analyse des données

(à adapter en fonction des choix de méthode et de l'ampleur des données)

- Constitution de l'échantillon ou du corpus
- Préparation du matériel
- Collecte des données
- Compilation des données
- Analyse des résultats

-
5. Cette activité requiert beaucoup de temps et peut être subdivisée en sous-activités. Le programme de lecture peut, par exemple, être décomposé en plusieurs thèmes, chaque thème mobilisant un temps relativement court.
 6. Dans les cas où la recherche implique la participation de sujets humains (par des entrevues, par exemple), les apprentis qui étudient dans les universités canadiennes doivent faire approuver leur projet de mémoire ou de thèse par une instance chargée de veiller au respect de l'éthique de la recherche; celle-ci s'assure que les droits et l'intégrité physique et psychologique des participants sont protégés. Cette approbation prend du temps et ajoute des délais.
 7. Selon que l'étudiant a ou non sous la main toutes les informations exigées, l'opération peut prendre quelques heures ou plusieurs jours. Pour planifier ce travail, il faut prendre connaissance des exigences propres à son université.

Rédaction du rapport⁸

- Préparation du plan général du rapport et du plan détaillé des chapitres
- Mise en ordre des fichiers documentaires en fonction de la rédaction
- Rédaction : problématique et hypothèse
- Rédaction : définition des concepts clés et cadre théorique
- Rédaction : méthode
- Rédaction : analyse des données
- Rédaction : interprétation de l'analyse
- Rédaction : introduction
- Rédaction : conclusion
- Mise en forme et liste des tableaux et des graphiques
- Mise en forme des annexes
- Mise en forme de la bibliographie
- Unification des différentes parties du rapport
- Relecture et révision en profondeur
- Vérification finale des références bibliographiques

Préparation pour le premier dépôt

- Remise de la version complète à la direction de recherche pour commentaires
- Réception des commentaires de la direction de recherche
- Corrections finales
- Dernière relecture

Premier dépôt pour évaluation

- Premier dépôt
- Réception des commentaires des évaluateurs

8. Au moment de la phase de la rédaction, il faut prévoir dans le chronogramme des allers et retours entre l'apprenti et sa direction, qui voudra, éventuellement, lire et commenter les chapitres au fur et à mesure de leur rédaction.

Soutenance⁹

- Préparation de la présentation orale (préférentiellement avec un support visuel)
- Préparation de réponses aux questions prévisibles

Préparation pour le dépôt final

- Corrections finales
- Dépôt final

ACTIVITÉS PROPRES À CHAQUE PROJET

Il faut ensuite considérer les activités propres aux méthodes et aux techniques employées dans le projet de recherche. Les apprentis déjà familiers avec ces méthodes et techniques sauront identifier les activités et estimer le temps qu'elles requièrent. Les autres peuvent consulter leur direction de recherche ou d'autres personnes compétentes en la matière, ainsi que des ouvrages de méthodologie dans lesquels on décrit, explique et exemplifie les méthodes et techniques qu'ils comptent employer. En interrogeant adéquatement l'outil de recherche de la bibliothèque, ils trouveront ce dont ils ont besoin. Une rapide consultation du Répertoire des vedettes-matière fournit déjà, à titre indicatif, les pistes suivantes :

Pour des ouvrages généraux présentant plusieurs méthodes, on peut utiliser l'équation de recherche¹⁰ suivante dans l'index SUJET :

(Sciences sociales OU Sciences humaines) ET Méthodologie

On peut aussi cibler plus précisément une discipline, un domaine de recherche, voire un sujet quelconque avec la V-M appropriée, suivie des V-M *Méthodologie ET Recherche*. Par exemple :

Communication ET Méthodologie ET Recherche

Études sur les femmes ET Méthodologie ET Recherche

Sociologie de l'éducation ET Méthodologie ET Recherche

9. La soutenance est un passage obligé dans le cas des thèses de doctorat. Dans certaines universités, les mémoires ou les essais font aussi l'objet d'un exposé oral, parfois public.

10. Sur les équations de recherche documentaire, voir le chapitre 8.

Les équations suivantes permettent de repérer des bibliographies ou des encyclopédies sur les méthodes de recherche en sciences sociales :

Sciences sociales Méthodologie ET Encyclopédies

Sciences sociales Méthodologie ET Bibliographie

Pour des ouvrages sur des méthodes en particulier, on peut utiliser les V-M suivantes (seules ou en combinaison avec d'autres V-M) :

Entretien

Enquête

Questionnaire

Méthode de cas (pour étude de cas)

Entretiens focalisés (pour groupes de discussion)

Analyse de contenu

Enquêtes sociales (terme générique) ou *Sondage d'opinion*
(terme spécifique)

Observation (sciences sociales) (terme générique) ou *Observation participante*
(terme spécifique)

Revue de la littérature

Pour des ouvrages sur les méthodes adaptées à l'univers numérique, plusieurs options se présentent, en fonction des besoins de chacun. Par exemple :

Sciences humaines numériques

Sciences humaines Ressources Internet

Médias sociaux Recherche

Médias numériques Recherche Méthodologie

Réseaux sociaux (Internet) Recherche Méthodologie

Dresser la liste des activités requises pour réaliser un essai, un mémoire ou une thèse peut s'avérer difficile. L'apprenti pense à son projet depuis un certain temps déjà, mais il n'a sans doute jamais envisagé la séquence de toutes les tâches nécessaires à sa réalisation. L'exercice de planification, dans sa première mouture, lui donne l'occasion d'aborder son projet du point de vue de son déroulement et de sa durée. Il est peu probable, à cette étape-ci, que l'apprenti ait une juste estimation de tout ce qu'il aura à faire et du temps qu'il devra consacrer à chaque tâche. Il pourra préciser tout cela un peu plus tard. Pour le moment, l'important est de se doter d'un outil de planification et surtout d'une vision, même incomplète et imparfaite, du déroulement de son projet afin que, dans les décisions à prendre (sur les concepts, les variables, le corpus, la méthode, l'analyse, etc.), maintenant ou plus tard, la durée des activités soit prise en compte.

LA PLANIFICATION DES ACTIVITÉS (CHRONOGRAMME)

Ayant établi la liste, au moins provisoire, des activités que comporte la réalisation du projet de recherche, l'apprenti peut mettre au point l'outil de planification que constitue le chronogramme, lequel est une application particulière du diagramme de Gantt, d'usage courant dans la gestion de projet. En gros, le diagramme de Gantt sert à représenter visuellement, dans un tableau à double entrée, la liste des tâches requises par un projet et l'état d'avancement du projet. La liste des tâches apparaît dans la première colonne à gauche du tableau. La ligne supérieure du diagramme correspond au temps consacré à la réalisation du projet, réparti en unités de temps (une colonne représentant une unité de temps : jours, semaines ou mois). Sur la ligne correspondant à une tâche apparaît une barre horizontale indiquant la durée impartie à cette tâche. Par exemple :

TABLEAU 9.1 - Exemple de diagramme de Gantt

	SEMAINES												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Tâche 1													
Tâche 2													
Tâche 3													
Tâche 4													
Tâche 5													
etc.													

Le diagramme permet de visualiser plusieurs informations : la liste et l'ordre des tâches, leur date de début et de fin, la durée de chaque tâche et celle du projet dans son ensemble, ainsi que les cas de chevauchement entre des tâches.

Il existe plusieurs logiciels, en libre accès ou payants, pour réaliser des diagrammes de Gantt plus ou moins sophistiqués. On les trouvera facilement sur Internet. On peut aussi télécharger un diagramme de Gantt avec le logiciel Excel. L'apprenti choisira l'outil qui lui convient. Pour notre part, nous allons présenter ici une manière simple de concevoir un chronogramme avec un chiffrier, de manière à faire ressortir, au-delà des aspects techniques, les principes de sa conception et de son usage.

Un chronogramme prend donc la forme d'un tableau à double entrée, produit dans ce cas-ci à l'aide d'un tableur ou d'un chiffrier électronique comme Excel. Le tableur a l'avantage, comme les logiciels spécialisés, de permettre de modifier le tableau en changeant les données, en ajoutant ou en enlevant des lignes et des colonnes, sans devoir tout refaire. Le chronogramme doit en effet être conçu comme un instrument dynamique, ajustable au fur et à mesure que le projet progresse; il faut donc utiliser une application qui facilite de telles modifications.

Comme pour le diagramme de Gantt, les lignes du tableau correspondent aux activités ou aux tâches indiquées à gauche, et les colonnes correspondent au temps qui passe: par exemple des semaines, pour un projet de l'ampleur d'un mémoire ou un essai, et des mois pour une thèse.

On reporte dans la colonne à gauche la liste des tâches à accomplir. Dans cette liste, il y a lieu de distinguer, au besoin, tâches et sous-tâches. On peut ainsi décomposer une activité en sous-activités si:

- elle a une longue durée qui rend la planification difficile;
- elle requiert des opérations intellectuelles ou matérielles distinctes (comme mener des entrevues et les transcrire);
- sa réalisation implique des sous-activités séparées dans le temps (par exemple, remettre un document à la direction de recherche pour obtenir ses commentaires, et recueillir ultérieurement ces commentaires);
- elle implique des opérations assumées par des personnes différentes (la direction de recherche, la direction de programme, le comité d'éthique, etc.).

Ensuite, on ordonne les tâches et les sous-tâches suivant un ordre chronologique et éventuellement logique (les sous-tâches sont ordonnées logiquement sous la tâche à laquelle elles appartiennent même quand elles n'obéissent pas tout à fait à l'ordre chronologique). Les tâches sont numérotées; la numérotation à deux niveaux des tâches et des sous-tâches facilite leur repérage ainsi que les modifications qu'on aura à apporter au chronogramme à mesure que le projet progresse.

L'étape suivante consiste à estimer le temps requis pour chacune des activités ou sous-activités. Estimation facile et précise pour certaines activités, difficile et incertaine pour d'autres. Le temps requis pour lire une centaine de pages d'articles scientifiques est plus facile à estimer que le temps de rédaction de cent pages d'une thèse. Combien faut-il de temps pour dépouiller un fonds d'archives, analyser 30 heures d'entrevues, ou

200 articles de journaux ? Il faut accepter l'idée que certaines estimations seront précises et fiables, et que d'autres, sans doute plusieurs, ne le seront pas. Certaines estimations peuvent être faites longtemps à l'avance, alors que d'autres demeurent longtemps incertaines. Parfois, il faut procéder à des tests pour savoir combien il faut de temps pour analyser des matériaux empiriques. Le chronogramme n'a pas pour vocation de prévoir avec grande précision comment les choses vont réellement se passer dans le futur. Le chronogramme est un outil dynamique, destiné à aider l'apprenti à gérer au mieux le temps dont il dispose ; il peut donc être ajusté au fur et à mesure de la progression du projet. Il aide à prendre des décisions qui n'auront pas pour effet de reporter l'aboutissement du projet aux calendes grecques.

ENCADRÉ 9.1 LOI DE MURPHY

Au moment de planifier son travail, il est sage de se rappeler qu'en vertu de la Loi de Murphy (aussi dite Loi de l'emmerdement maximum), tout prend toujours plus de temps que prévu :

LOI DE MURPHY: Si une chose peut mal tourner, elle tournera mal.

Corollaires

1. *Une chose n'est jamais aussi facile qu'elle en a l'air.*
2. *Il est toujours plus long que l'on pense de faire une chose.*
3. *Si plusieurs choses peuvent mal tourner, c'est toujours la plus importante qui tourne mal.*
4. *Si, dans un procédé, on évite les quatre erreurs qu'on croyait pouvoir faire, on en commettra inévitablement une cinquième.*
5. *D'elles-mêmes, les choses ont tendance à aller de mal en pis.*
6. *Chaque fois qu'on est sur le point de faire quelque chose, il s'en présente une autre qu'on devait faire la veille.*
7. *Toute solution accouche de nouveaux problèmes.*
8. *Il n'y a rien à l'épreuve des fous, car les fous sont à l'épreuve de tout.*
9. *Il y a toujours anguille sous roche...*

LOI DE MURPHY SUR LA THERMODYNAMIQUE: Sous pression, les choses empirent¹¹.

La Loi de Murphy est une affaire sérieuse à prendre avec le sourire...

11. D'après A. BLOCK, *La Loi de Murphy...*

Il reste ensuite à sélectionner, pour chaque activité et sous-activité, la période (par exemple la semaine) où l'on prévoit la réaliser et le temps (par exemple en jours) qu'on pense y consacrer¹². Le nombre de jours apparaît dans la colonne correspondant à la semaine visée. Au bas des colonnes correspondant à chaque semaine, on fait la somme du temps consacré à l'ensemble des opérations durant chaque période afin de s'assurer de ne pas dépasser la limite de temps disponible. Ce temps disponible peut varier selon les personnes ; il peut aussi, pour une même personne, varier selon les périodes.

La planification du projet amène l'apprenti à jeter un regard réflexif et critique sur ses méthodes et ses habitudes de travail ; éventuellement, elle incite à les améliorer. Certains apprentis ont une grande force de concentration, ne se laissent pas distraire et ne dérogent pas de leur plan de travail. D'autres se laissent plus volontiers guider par leur humeur ou les circonstances. Certains lisent plus vite que d'autres. Certains apprentis sont habiles à survoler un texte pour y repérer rapidement les passages importants les concernant, alors que d'autres peinent à se départir de leur habitude de lire un texte du début à la fin.

Certains, au cours de leurs lectures, prennent rapidement des notes à la volée, en style sténographique ; d'autres s'arrêtent à peaufiner leurs notes pour en faire des matériaux éventuellement utilisables dans le rapport de recherche. Certains mettent en place, dès le départ, un système efficace d'indexation et de gestion de leurs notes, alors que d'autres reportent le nécessaire travail de classement de l'information. Certains écrivent vite et clairement du premier coup ce qu'ils ont mis beaucoup de temps à définir dans leur esprit, alors que d'autres réfléchissent et analysent en écrivant, ce qui les amène à consacrer plus de temps à l'écriture et à la réécriture. Certains maîtrisent déjà les techniques de recherche qu'ils comptent employer, alors que d'autres doivent consacrer du temps à leur apprentissage. Bref, la planification doit prendre en compte et refléter les habiletés et les habitudes de travail de l'apprenti ; en même temps, la planification invite l'apprenti à prendre conscience de ses habitudes et éventuellement à améliorer ce qui peut l'être.

12. La semaine et le jour sont des unités de temps qui conviennent bien à la planification d'un essai ou d'un mémoire. Pour un projet d'une plus grande envergure, comme une thèse de doctorat, des unités de temps plus longues peuvent être utilisées. Nous reviendrons plus loin sur la planification d'une thèse.

ENCADRÉ 9.2**GESTION RÉFLEXIVE DU TEMPS ET RESSOURCES LOGICIELLES**

Un moyen d'apprendre à mieux se connaître du point de vue de la gestion du temps est de tenir un journal chronométré, éventuellement sur une base échantillonnale, de certaines activités typiques afin de disposer de critères au moins approximatifs pour évaluer le temps imparti à chacune des activités. Par exemple, combien de temps l'apprenti prend-il pour lire et annoter un article scientifique d'une vingtaine de pages, dans sa langue maternelle ou dans une langue étrangère ? Le sachant, il pourra estimer combien il lui faudra de temps pour lire et annoter tant de pages de documents qui figurent dans sa bibliographie. Combien de pages peut-il rédiger en une journée de huit heures ? Combien de temps pour analyser une heure d'entrevue ? Le temps consacré à la tenue d'un tel journal est quasi nul ; les bénéfices sont cependant significatifs en ce qui concerne la planification de son projet.

L'apprenti peut aussi profiter de son projet de recherche pour apprendre à exploiter au mieux les ressources logicielles, qui sont de nature à lui faire sauver du temps : logiciels qui permettent de convertir des documents d'un format à l'autre, de transposer à l'écrit un document oral et vice versa (et donc de transcrire automatiquement des entrevues, ou de se faire lire à haute voix un document écrit pendant qu'il fait autre chose), de traduire des documents dans pratiquement toutes les langues, etc. Tout outil qui permet de libérer du temps est bienvenu.

Un chronogramme est fondé sur un ensemble de prévisions qui, pour la plupart, comportent un degré élevé d'incertitude. L'apprenti ayant du mal à estimer le temps requis pour chaque activité, il est probable que le temps qui lui sera effectivement consacré ne corresponde pas exactement au temps prévu. L'apprenti en vient à penser que, dans ces conditions, il ne sert à rien de faire un chronogramme, ce en quoi il a tort. Premièrement, le chronogramme oblige l'apprenti à se projeter dans le temps. Il veut rédiger un essai ou un mémoire de maîtrise, une thèse de doctorat ? Soit, mais qu'est-ce que cela implique, au juste ? Combien de temps faudra-t-il y mettre ? Faire un chronogramme oblige à y réfléchir et à prendre des décisions en tenant compte de la dimension temporelle. Deuxièmement, le chronogramme est, répétons-le, un outil dynamique : le logiciel permet

à l'usager d'ajouter ou de supprimer, en quelques clics, des lignes et des colonnes, c'est-à-dire de modifier rapidement et simplement la planification pour tenir compte de ce qui se passe réellement au fur et à mesure que le projet avance, et de voir l'effet concret de ses choix et de ses actions sur la durée totale prévisible de l'entreprise.

Le tableau 9.2, à la page suivante, présente un extrait de chronogramme. Les activités y sont énumérées dans la colonne de gauche, dans un ordre chronologique. Le temps nécessaire à la réalisation de chaque activité est indiqué dans la première colonne à droite de la liste. Dans le tableau, on indique à quelle(s) semaine(s) chaque activité doit être réalisée. Le temps consacré à la réalisation du projet au cours d'une semaine est également comptabilisé et inscrit dans la cellule appropriée. Le nombre de jours consacrés hebdomadairement à la réalisation du projet ne doit pas dépasser la limite fixée par l'apprenti. Dans cet exemple, la limite est de cinq jours par semaine. Le nombre de jours de travail pour chaque semaine apparaît dans le bas de chaque colonne. Certaines activités qui dépassent une semaine ont été scindées en sous-activités plus courtes. Par exemple, le temps consacré à la lecture (qui totalise 21 jours) a été scindé en trois parties (activités 1.6, 1.7 et 1.8), chacune étant consacrée à un thème de lecture. Le temps consacré à chaque thème est estimé en fonction du volume et du niveau de lecture requis par les documents propres à ce thème.

Septième exercice

Planification du projet : réalisation d'un chronogramme

*Planification d'un mémoire ou d'un essai*¹³

Cet exercice consiste à produire un chronogramme, c'est-à-dire un tableau à double entrée présentant, sur l'axe vertical, la liste des activités ou des opérations à mener pour la production du mémoire ou de l'essai et, sur l'axe horizontal, les périodes hebdomadaires prévues pour la réalisation de ces activités.

Un chronogramme peut être réalisé à l'aide d'un logiciel spécialisé ou encore d'un chiffrier ou d'un tableur (comme Excel).

Dans la première colonne apparaît la liste des activités. Celles-ci comprennent :

1. les activités impliquées dans la réalisation de n'importe quel mémoire ou essai (recherche documentaire, lecture, rédaction, etc.) ;
2. les activités qui découlent des caractéristiques particulières (notamment les choix méthodologiques) du projet de recherche (constitution d'un corpus, élaboration d'un questionnaire, codage, etc.) ;
3. finalement, les activités prévisibles qui ne font pas partie du travail de recherche et pour lesquelles il faut réserver du temps (assistantat d'enseignement, vacances, etc.).

Les activités longues (qui dépassent largement une semaine) peuvent au besoin être scindées en sous-activités plus courtes afin de faciliter la gestion du temps.

Certaines activités ne requièrent que peu de temps, mais doivent apparaître dans le chronogramme, car elles imposent des échéances qu'il faut prévoir (comme le dépôt d'une demande de bourse).

Les activités impliquant d'autres personnes que l'apprenti, comme la direction de recherche ou le comité d'éthique, doivent aussi être intégrées à la liste, car elles imposent des échéances et des délais qu'il faut prévoir. Par exemple, l'activité consistant à soumettre un chapitre à l'appréciation de sa direction de recherche sera suivie, disons une semaine plus tard, d'une rencontre avec sa direction ; ces deux activités requièrent peu de

13. Les directives propres aux thèses sont présentées plus loin.

temps, mais elles doivent figurer dans le chronogramme, dans deux semaines distinctes¹⁴, car elles impliquent des échéances dans les activités de l'apprenti et de sa direction de recherche.

Les activités apparaissent dans la première colonne et sont disposées dans un ordre systématique ou logique et, préférablement, chronologique, le second étant subordonné au premier.

Chaque activité (ou sous-activité) apparaît sur une ligne distincte. Les activités sont numérotées séquentiellement. On utilise une numérotation à deux niveaux (ou plus) dans les cas où une activité est décomposée en sous-activités.

Dans la deuxième colonne, on indique le nombre de jours (en unités ou en fractions) consacrés à chaque activité. Le nombre total de jours prévus pour la réalisation de tout le projet de recherche apparaît dans le bas de cette colonne.

Le temps (en jours) consacré à une activité durant la semaine au cours de laquelle l'activité sera réalisée (en totalité ou partie) apparaît dans la cellule se trouvant à l'intersection de la ligne de l'activité et de la colonne de la semaine. Par exemple, si deux jours sont consacrés à une activité au cours d'une semaine, le chiffre 2 devrait être inscrit dans la cellule à la jonction de la colonne de la semaine visée et de la ligne correspondant à cette activité.

On donne une valeur de zéro aux activités qui ne requièrent que quelques minutes, mais qui comportent une échéance et doivent donc apparaître dans le chronogramme.

Dans le bas de chaque colonne apparaît la somme de jours de travail prévus pour chaque semaine. Cette somme ne devrait pas excéder le temps que l'apprenti peut consacrer à chaque semaine à ses études, cette somme pouvant varier d'une personne à l'autre, et aussi dans le temps, suivant la situation de chacune. Il faut éviter de faire l'erreur de surestimer le temps dont on dispose réellement.

14. Cet exemple illustre la nécessité pour l'apprenti et sa direction de recherche de s'entendre sur les conditions de leurs échanges : combien de temps la direction demande-t-elle pour lire, par exemple, un chapitre du mémoire ? Remet-elle ses commentaires par écrit ou lors d'une rencontre (pour laquelle il faut prévoir un moment et une durée), ou les deux ?

Planification d'une thèse

Le chronogramme d'une thèse se fait, en gros, comme le chronogramme d'un essai ou d'un mémoire. Toutefois, comme ce chronogramme couvre une période plus longue, nous suggérons une planification à deux niveaux. Une planification de premier niveau, générale, qui couvre l'ensemble de la réalisation de la thèse et utilise une unité temporelle plus longue : le mois décomposé en semaines. Une planification de deuxième niveau, plus détaillée, couvre le travail d'une session ou d'une année et utilise une unité de temps plus courte : la semaine, décomposée en jours, comme c'est le cas pour le chronogramme d'un essai ou d'un mémoire.

Le chronogramme général embrasse l'ensemble du projet doctoral et opère une planification à long terme, nécessaire afin que le doctorant fasse des choix judicieux, notamment quant à l'ampleur à donner à son projet. Cependant, il requiert l'utilisation d'unités de temps plus longues, ce qui ne favorise pas une gestion fine du temps. Comme nous l'avons dit, le temps est plus difficile à gérer quand une tâche à réaliser s'échelonne sur une longue période. La solution qui consisterait à établir une planification détaillée au jour près pour un projet qui peut s'échelonner sur plusieurs années n'apparaît pas réaliste, tellement les inconnues sont nombreuses et importantes. Nous suggérons plutôt aux doctorants de terminer leur planification générale en produisant à chaque session ou à chaque année universitaire, au fur et à mesure de leur progression, des chronogrammes de deuxième niveau, qui utilisent la semaine et le jour comme unités de temps, comme pour un essai ou un mémoire. Les activités prévues au chronogramme général sont alors décomposées et détaillées en sous-activités afin que chacune couvre une courte période. Techniquement, le chronogramme général et les chronogrammes sessionnels ou annuels peuvent être produits sur des « feuilles » différentes dans le même fichier du tableur.

Qu'il s'agisse d'un essai, d'un mémoire ou d'une thèse, qu'il s'agisse d'un chronogramme général ou sessionnel, l'apprenti devrait toujours, pour la production d'un chronogramme ou pour les ajustements importants qu'il doit y apporter au fil du temps, prendre conseil auprès de sa direction de recherche, non seulement parce que celle-ci est souvent en mesure d'évaluer plus justement, par expérience, le temps requis par les différentes tâches de la recherche, mais aussi parce que c'est une occasion donnée à la direction de constater la progression de l'apprenti et de le motiver.

Éléments d'autocorrection du septième exercice

- La liste des activités semble-t-elle être complète ?
- Chaque activité est-elle assez bien définie pour qu'on puisse estimer raisonnablement le temps qu'il faudra y consacrer ? Certaines activités longues devraient-elles être décomposées en sous-activités plus courtes ?
- Les activités impliquant d'autres personnes et qui ont une incidence sur le cheminement du projet ont-elles été intégrées à la liste ?
- La durée totale des activités excède-t-elle, ou est-elle en deçà de ce qui est attendu d'un essai, d'un mémoire de maîtrise ou d'une thèse ? Auquel cas, il faudrait revoir le détail des activités.
- L'apprenti a-t-il estimé correctement et de manière réaliste le temps requis pour chaque tâche, considérant que les gens ont souvent tendance à sous-estimer le temps que requièrent les tâches à accomplir, surtout si ces tâches ne leur sont pas familières ?

CHAPITRE 10

La rédaction du projet de recherche

L'apprenti a élaboré, pas à pas, un projet de recherche ; il est maintenant temps de l'exposer de manière claire et convaincante. Le dernier exercice consiste à produire un document dans lequel l'apprenti identifie le sujet de sa recherche, énonce la problématique et fournit quelques informations sur la méthode de recherche. Ce texte peut être conçu comme les premières parties d'un rapport de recherche (essai, mémoire ou thèse) ; il décrit le projet, en montre la pertinence scientifique et présente sommairement la démarche empirique (le cas échéant) que l'apprenti compte entreprendre.

Pour réaliser ce document, l'apprenti devra traiter de l'information, exploiter des notes prises au fil du temps, concevoir un plan et rédiger un exposé. Ces tâches sont aussi celles qu'il faudra réaliser pour produire l'essai, le mémoire ou la thèse. Plusieurs des propositions que nous présentons dans ce chapitre s'appliquent, *mutatis mutandis*, autant à la présentation du projet qu'à la rédaction du rapport final, même si le second comporte des éléments importants (par exemple, sur l'utilisation des techniques de recherche, sur le traitement et l'analyse des données, sur les conclusions de la recherche) qu'on ne trouve évidemment pas dans le premier.

Dans un premier temps, nous allons évoquer les principaux éléments que doit contenir la présentation du projet : problématique, cadre théorique, hypothèses, méthode. Dans un deuxième temps, nous allons nous attarder au processus de rédaction du projet.

LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Nous avons déjà expliqué ce qu'est une problématique et ce qu'elle doit contenir. À l'occasion des exercices précédents, l'apprenti a d'ailleurs déjà commencé à rédiger une ébauche de problématique. Le temps est venu de la développer. Il va donc, dans la présentation de son projet,

reprendre, mais différemment, des matériaux sur lesquels il a déjà travaillé et auxquels il va en ajouter d'autres.

Commençons par rappeler ce qu'on entend par *problématique*. La problématique est l'exposé d'un problème de recherche, celui-ci étant une lacune dans les connaissances scientifiques. Cette lacune peut prendre la forme d'une question à laquelle les chercheurs n'ont pas de réponse claire ou assurée. Nous parlons de ce problème au singulier, mais nous savons qu'en réalité, il a plusieurs figures ; le problème de recherche fait l'objet d'une déclinaison du général vers le spécifique ou l'inverse. La problématique aura en fait deux « volets » : le premier concerne le problème général de connaissance et le second porte sur le problème plus spécifique qui va faire l'objet de la recherche empirique. Et il n'est pas rare que ce problème spécifique se décline en plusieurs sous-questions.

Dans la problématique, le chercheur situe le problème général dans l'ensemble des problèmes et des questionnements qui concernent son champ ou son domaine de recherche. Il esquisse le contexte scientifique et disciplinaire qui l'amène à formuler son problème général de recherche de telle manière (avec tels postulats, tels concepts, telles hypothèses) plutôt que de telle autre. Par exemple, un apprenti qui s'intéresse à telle *pratique journalistique* devrait montrer dans quel domaine de recherche s'inscrit son problème. Est-il associé à la problématique générale de la sociologie du journalisme ? de l'analyse critique des discours publics ? de la sociologie des professions ? de la communication politique ? des études féministes ? de l'histoire de la presse... ? Se situe-t-il à la jonction de plusieurs de ces domaines de recherche ? Ce sont autant de points de vue différents qui vont susciter des questionnements différents.

Nous parlons d'une esquisse ; il s'agit en effet d'énoncer les propositions générales qui définissent un domaine de recherche. L'apprenti n'a pas à problématiser tous les objets d'études et tous les enjeux théoriques ou épistémologiques propres à son domaine ; la tâche serait démesurée. On lui demande plutôt d'indiquer clairement quel domaine de recherche ou quel contexte scientifique confère à son problème de connaissance sa signification et sa pertinence. En revanche, l'énoncé de la problématique doit cerner précisément les enjeux théoriques en lien direct avec son problème de recherche, ainsi que les différentes solutions théoriques pertinentes proposées par les chercheurs. Ce volet général de la problématique peut être comparé à une photo grand-angle qui fait voir le problème de recherche dans son contexte général, en panorama, sans entrer dans les détails. Le volet plus spécifique de la problématique équivaut à faire un zoom progressif sur le problème précis qui intéresse le chercheur

afin d'en faire voir les détails et de le présenter d'une manière plus concrète. Le problème général est alors précisé afin de cerner de plus en plus étroitement et concrètement le problème à l'étude.

En parlant ainsi de deux « volets », nous ne suggérons pas que le texte de la problématique se divise nécessairement en deux parties ; nous voulons plutôt dire que la problématique articule deux plans, un plan plus général orienté vers la théorie, et un autre plan plus spécifique orienté vers l'empirie. Le texte de la problématique doit s'employer à faire voir l'articulation et la complémentarité de ces deux plans.

Pour étayer sa problématique, l'apprenti se fonde sur une revue des écrits, travail intellectuel essentiel dans l'élaboration d'un projet de recherche et qui va occuper une partie substantielle dans la présentation de la problématique. En effet, on s'attend à lire dans un projet de recherche une synthèse des informations sur au moins trois aspects de son élaboration : quelle est précisément la nature du problème ; quels arguments justifient ce choix et quelles sont les orientations théoriques et méthodologiques retenues par le chercheur. Or, la justification et la pertinence scientifiques de ces choix sont fonction de leur ancrage dans l'état actuel des connaissances. Bref, l'apprenti doit montrer où en est l'état des connaissances sur la question précise qu'il étudie et montrer dans quelle direction et comment il compte les faire progresser.

Comme nous l'avons vu au chapitre 4, la revue des écrits consiste en une analyse et une synthèse d'un ensemble sinon exhaustif, au moins représentatif de documents pertinents au sujet ou au problème de recherche. La revue des écrits est essentielle pour mieux connaître (et faire connaître au lecteur) un champ ou un domaine de recherche, ses enjeux théoriques, ses différents axes de développement et ses caractéristiques particulières.

LE CADRE THÉORIQUE ET LES HYPOTHÈSES

La revue des écrits a instruit l'apprenti sur l'état des connaissances, tant sur le plan empirique que sur le plan théorique et conceptuel. Il a pu cerner un problème de connaissance et identifier un système conceptuel à partir duquel il pourra chercher une solution théorique au problème. Ce système de concepts constitue son cadre théorique. La solution à son problème s'exprime à travers des hypothèses qui découlent logiquement du cadre théorique et qui, pense-t-il, rendent compte du phénomène à l'étude, en le décrivant et en l'expliquant. La recherche empirique consiste alors à vérifier si les faits sont conformes aux hypothèses, auquel cas la

validité de la théorie se trouverait renforcée. Dans l'élaboration de sa problématique, le chercheur est souvent amené à formuler des hypothèses théoriques, associées au problème général, et d'autres, plus empiriques, associées au problème spécifique. Les premières sont exprimées dans des termes trop abstraits pour répondre aux exigences de l'observation, d'où la nécessité d'en formuler d'autres, dérivées des premières, mais énoncées en termes plus concrets correspondant à des réalités observables.

Les éléments qui viennent d'être évoqués dans le paragraphe précédent devraient donc se retrouver dans la présentation de la problématique. On peut les énumérer sous forme de questions auxquelles le lecteur de la problématique devrait trouver réponse :

- Quel problème de connaissance, et quelle pertinence scientifique ?
- Quel système conceptuel ? Constitué de quels concepts ? Liés et définis comment ? Pourquoi ce système plutôt qu'un autre, pourquoi ces concepts plutôt que d'autres ?
- Quelles hypothèses ? Formulées comment ? Pourquoi celles-là plutôt que d'autres ? Quels liens logiques avec le cadre théorique ? En quoi sont-elles des solutions valables au problème de connaissance ? En quoi les hypothèses empiriques sont-elles la transposition des hypothèses théoriques en faits observables ?

Bref, la problématique repose sur un raisonnement que l'apprenti doit exposer de la manière la plus claire et la plus exhaustive possible.

LA MÉTHODE

Ayant exposé un problème de connaissance ainsi que la manière théorique de le résoudre, par des hypothèses, il reste à l'apprenti à présenter la méthode de recherche, c'est-à-dire la stratégie et les procédures par lesquelles il entend vérifier empiriquement les hypothèses. Il faut d'abord définir une démarche générale de recherche : s'agit-il de mesurer, dans un contexte expérimental, l'effet d'un stimulus sur des personnes ? De comparer deux populations en synchronie ? D'étudier en diachronie l'évolution d'un phénomène ? De mesurer des attitudes, des opinions, des motivations, des valeurs ? D'observer des comportements ? De reconstituer des événements à partir de fonds d'archives ? De compiler des statistiques officielles ? De recueillir des témoignages ? Etc.

Par ailleurs, comme nous l'avons déjà évoqué, il faut traduire en variables observationnelles des concepts théoriques jusque-là désignés par des termes abstraits. Éventuellement, apparier des indicateurs à des concepts qui ne peuvent être directement observés. Il faut construire des outils de collecte de données (questionnaire, guide d'entrevue ou d'observation, catégories pour l'analyse de contenu, bases de données, etc.). Il faut constituer un échantillon ou un corpus, circonscrire un terrain d'observation ou choisir des cas à étudier. Il faut prévoir les outils d'analyse qualitative ou quantitative requis. Bref, l'apprenti doit concevoir par anticipation le travail qu'il compte entreprendre pour vérifier ses hypothèses.

Au moment où il rédige son projet de recherche, notamment pour le faire approuver par sa direction de recherche, les décisions relatives à la méthode n'auront peut-être pas toutes été prises. Ce n'est pas indispensable. D'autant plus que, dans les exercices réalisés pour définir son projet de recherche, il a été peu question des méthodes et des techniques de collecte et de traitement des données. Ces aspects de la recherche sont abordés ailleurs, dans des cours de méthodologie et dans une abondante littérature. Ce qui importe, cependant, en ce qui concerne l'élaboration de sa problématique, c'est que, tout au long du processus, l'apprenti élabore son projet (son sujet, son problème, ses concepts, ses hypothèses...) en ayant à l'esprit les difficultés méthodologiques susceptibles de se présenter et qu'il imagine des solutions pour les surmonter. Il ne sert à rien d'élaborer un projet qui va s'avérer impossible à réaliser parce que les données sont inexistantes ou inaccessibles, parce que l'entreprise prend une ampleur démesurée ou parce qu'elle implique des coûts exorbitants. C'est pourquoi, quand il présente son projet, l'apprenti devrait être en mesure de fournir suffisamment d'informations sur le plan méthodologique pour qu'on puisse juger de sa faisabilité par un apprenti et dans des délais raisonnables.

LA RÉDACTION DU PROJET

Quand il rédige son projet, l'apprenti ne doit pas tabler sur le fait que sa direction de recherche, à qui le document est prioritairement destiné, en connaît déjà les grandes lignes. Il doit plutôt s'adresser à un lecteur qu'il suppose compétent, mais qui, en principe, ne connaît rien du projet. Il faut donc expliquer à ce lecteur tout ce qu'il est important de savoir à propos du projet. Ce lecteur est en droit de s'attendre à ce que l'auteur connaisse bien son sujet, qu'il ait suffisamment lu pour dresser au moins sommairement un état des connaissances, qu'il soit en mesure d'y ancrer son projet et qu'il ait une idée claire de la manière dont il compte s'y

prendre pour réaliser sa recherche, même si les détails de la méthode n'ont pas encore été arrêtés.

La rédaction du projet de recherche est un exercice de communication de l'apprenti vers son maître (principalement sa direction de recherche). C'est une évidence qu'il est bon de rappeler, car elle invite à considérer cet exercice dans une perspective communicationnelle : en effet, dans ce document, *qui dit quoi à qui, pourquoi et comment* ?

Dans les paragraphes précédents, nous avons parlé de *quoi*, de ce qu'il doit y avoir dans la présentation du projet. Quant au *qui*, il s'agit bien évidemment de l'apprenti. Cependant, celui-ci écrit à deux titres : en tant qu'étudiant qui doit se montrer à la hauteur des attentes de sa direction de recherche et des exigences du programme universitaire dans lequel il est inscrit, et en tant que chercheur qui s'adresse à d'autres chercheurs en ayant en commun avec eux la prétention et le privilège de faire de la science. À ces deux titres, l'apprenti et son travail seront évalués. Et dans les deux cas, l'apprenti pressent que le rapport avec les autres (les *à qui*) est inégal, à son désavantage. Rien de plus normal pour un apprenti. Heureusement, le cadre institutionnel universitaire et scientifique garantit une certaine bienveillance à l'égard de la « relève ». Néanmoins, pour l'apprenti, il y a là un vrai défi.

Dans ce contexte, et du point de vue de l'apprenti, à quoi sert ce document qui décrit le projet de recherche (le *pourquoi*) ? De son point de vue, le document a une visée persuasive ; il sert à faire la démonstration : i) de sa capacité à énoncer un problème de recherche scientifiquement pertinent ; ii) de sa maîtrise du sujet, ce qui suppose une revue des écrits et une capacité à organiser la complexité, notamment par la théorie ; iii) de sa capacité à proposer des solutions théoriques à des problèmes de connaissance et, finalement, iv) de sa capacité (apparente à cette étape-ci) à produire des résultats valides, ce qui exige : maîtrise des méthodes et des techniques, rigueur et transparence. Voilà, en somme, autant de critères d'évaluation de son projet, et plus tard de son rapport de recherche¹. L'apprenti ne peut atteindre cet objectif de persuasion qu'en produisant un texte cohérent, bien structuré, sans artifice, rédigé dans une langue claire, précise, univoque et qui présente, de la manière la plus transparente possible, une démarche ordonnée et logique.

1. Ces critères sont modulés en fonction de la nature du rapport de recherche à produire. L'essai doit témoigner du sens critique de l'apprenti et de sa maîtrise d'un sujet précis ; le mémoire doit témoigner en sus d'une compétence théorique et méthodologique ; quant à la thèse, elle doit contribuer significativement à l'avancement des connaissances, ce qui subsume tous les autres critères.

LE PLAN DE RÉDACTION

Alors, *comment* procéder ? Précisons d'abord que l'écriture n'est pas une étape de la recherche ; elle accompagne la recherche. On pourrait dire qu'elle en est le lieu. En effet, penser, c'est inscrire une idée dans un énoncé. Sans l'énoncé, l'idée n'est qu'une pensée fugace, éphémère. L'idée n'existe pour les autres que si elle est communiquée par la parole ou l'écrit. Et elle n'existe durablement que si elle est matérialisée par l'écriture. Si bien que l'ordre de l'écriture ne suit pas la structure logique qui préside à la présentation du projet ou du rapport de recherche ; il suit plutôt et accompagne le cheminement réel, parfois désordonné, de la pensée du chercheur, dans son travail au quotidien.

Tout au long de la réalisation des exercices, l'apprenti a rédigé des textes : les exercices eux-mêmes, des notes de lecture, des notes personnelles. Il a pu aussi rédiger des notes de synthèse, plus substantielles que les notes de lecture. Quand il croit avoir accumulé, sur un thème, suffisamment d'informations pour répondre à ses besoins, l'apprenti peut en effet commencer à les structurer, à les traiter, à les organiser pour en dégager les éléments significatifs et ainsi constituer un ensemble cohérent. À partir des notes dont il dispose, et sur la base de l'indexation, il a pu produire des *notes thématiques* ou *de synthèse*, qui sont des notes de deuxième génération, plus élaborées, conçues évidemment en fonction des besoins de sa recherche, et rédigées comme des ébauches de segments qui trouveront éventuellement place dans le rapport de recherche. Sur certains thèmes (relatifs par exemple à l'énoncé du problème de recherche, à la définition de certains concepts, à des raisonnements théoriques, etc.), la rédaction de notes de synthèse peut être entreprise assez tôt dans le processus de recherche. C'est dire que la « rédaction » de l'essai, du mémoire ou de la thèse peut commencer avant même que le projet ait été mis en œuvre. Elle peut se poursuivre tout au long du processus de recherche. À la fin, à l'étape ultime de la production d'un rapport de recherche, l'essentiel du travail ne consiste pas à « rédiger » un texte du début à la fin pour rendre compte de la recherche ; il s'agit plutôt de procéder au montage, à l'assemblage, à l'ordonnancement, à l'unification de matériaux qui, en grande partie, existent déjà dans les notes, soit dans un état relativement fini, soit encore à l'état d'ébauche. Certes, le travail d'écriture n'est pas terminé, loin de là, mais il consiste surtout à soigner l'expression, à compléter et à clarifier le propos, à lier les parties, à guider le lecteur ; bref, à conférer à l'ensemble cohérence, lisibilité et intelligibilité.

Pour rédiger des notes de synthèse de quelques pages ou un rapport de recherche dans son entièreté, l'apprenti a besoin d'une structure, d'un cadre, c'est-à-dire d'un *plan de rédaction*.

Le plan de rédaction remplit plusieurs fonctions essentielles, dont la plus évidente est sa fonction *organisatrice*: organisation des *intrants* (le plan sert à classer les notes en vue de leur exploitation dans la rédaction) et des *extrants* (le plan est la structure du texte; il organise la démonstration; il facilite la rédaction; il favorise l'expression claire des idées et vient contrer le syndrome de la page blanche). Il a aussi une fonction *heuristique*: dans la démarche que nous proposons, le plan consiste en une mise en relation systématique, dans un laps de temps relativement court, de toutes les informations collectées et de toutes les idées qui ont émergé dans le cadre de la recherche. Cette mise en relation constitue un moment privilégié de bouillonnement intellectuel propice à la découverte et à la production d'idées nouvelles ainsi qu'à des échanges féconds avec la direction de recherche.

Un plan de rédaction peut être vu comme un ensemble structuré ou ordonné de « cases » dans lesquelles seront versés des éléments de contenu. Cette structure s'élabore en trois niveaux: générique, thématique et rhématique. Le niveau *générique* correspond à des catégories générales propres à un genre de texte: dans le cas d'un écrit scientifique comme celui-ci, ce sont des catégories comme: la problématique, la revue des écrits, le cadre théorique, la méthodologie. Chaque catégorie générique peut être subdivisée; par exemple, dans la catégorie « problématique », on pourra distinguer des sous-catégories comme: le problème général et le problème spécifique, les questions de recherche, les concepts, les hypothèses, etc. Les catégories et sous-catégories génériques constituent un cadre général pour effectuer un premier classement des éléments de contenu. De la même manière qu'il y a des activités communes à tous les essais, mémoires ou thèses, il y a des contenus communs à la présentation des projets de recherche et des rapports de recherche. Cependant, même si les catégories génériques sont présentes dans tous les projets, elles ne se présentent pas toutes de la même façon ou dans le même ordre. Encore une fois, c'est l'efficacité de la communication qui guide les choix dans la structuration et l'ordonnement des éléments.

Les catégories génériques sont générales et formelles ; elles ne disent rien du projet lui-même. Elles doivent être complétées par des catégories *thématiques* correspondant aux sujets (thèmes) que l'auteur entend développer sous chaque catégorie (ou sous-catégorie) générique et qui sont spécifiques à son projet de recherche. L'apprenti dresse donc une liste ordonnée des thèmes (et sous-thèmes, sous-sous-thèmes, etc.) qu'il entend aborder sous chaque catégorie générique. Pour une bonne part, ces thèmes ont déjà été identifiés aux fins de l'indexation des notes et font partie du thésaurus du projet de recherche. Au moment de l'élaboration du plan, la liste des thèmes pourra être revue, corrigée et complétée ; au besoin, des notes pourront être réindexées. D'ailleurs, cette première ébauche du plan peut être réalisée relativement tôt, en parallèle avec la création du thésaurus.

Sur le plan *rhématique*², l'apprenti indique les informations qu'il compte présenter pour chacun des thèmes. Il le fait à l'aide de *macro-propositions*, qui sont des énoncés de synthèse représentant ou résumant le sens global d'un ensemble plus grand de propositions. Le plan pour la présentation du projet devrait donc contenir des macro-propositions pour les sections, les sous-sections et, éventuellement, les paragraphes les plus importants.

La réalisation d'un plan de rédaction combine deux démarches, l'une descendante qui va du général au particulier, l'autre ascendante qui suit un mouvement inverse. Dans la *démarche descendante*, l'apprenti décide des contenus et de leur ordonnancement en prenant les catégories génériques et thématiques comme point de départ. Par exemple, dans la présentation d'un projet sur la présence de stéréotypes sexistes dans la publicité, l'apprenti peut déterminer d'emblée que, dans la problématique, il y aura des développements sur le concept de stéréotype sexiste, sur les facteurs qui expliquent le recours à ces stéréotypes dans la publicité, sur les formes que peuvent prendre ces stéréotypes dans les messages publicitaires, sur leur influence réelle ou potentielle qui fait de ces stéréotypes un problème social, etc. Dans la partie consacrée à la méthodologie, l'apprenti peut prévoir qu'il faudra donner au concept de stéréotype sexiste une définition opératoire, décrire les différentes

2. En linguistique, le *rhème* (du grec *rhêma* : « ce qu'on dit ») désigne « ce qui, dans un énoncé, correspond à l'information relative au *thème* de cet énoncé » (CNRTL). Plus simplement, le thème est ce dont on parle, et le rhème est ce qu'on en dit. Des auteurs utilisent le terme *propos* au lieu de *rhème*.

manifestations possibles, présenter la procédure et les critères pour la constitution d'un corpus de messages publicitaires, etc. Ces thèmes généraux peuvent être établis *a priori*, provisoirement et sans exhaustivité, et articulés avec les catégories génériques.

La *démarche ascendante* consiste en l'exploitation des informations colligées dans les notes afin de compléter et de détailler le plan, tant du point de vue thématique (par le développement détaillé du plan au fur et à mesure que l'apprenti accumule l'information sur chaque thème et prend conscience de nouveaux thèmes ou sous-thèmes à traiter) que du point de vue rhématique (par la production de macro-propositions sur chaque thème et sous-thème). Le mouvement ascendant de la production du plan se déroule donc en parallèle avec le dépouillement et la (re)lecture des notes prises depuis le début du projet de recherche, et même avant. Au fur et à mesure de ce dépouillement de la documentation, l'apprenti ajoute aux divisions thématiques de son plan (dont la plupart ont été créées à l'occasion du mouvement descendant) des subdivisions rhématiques, c'est-à-dire constituées de macro-propositions relatives aux thèmes qui les subsument. Par la même occasion, il reporte sur chaque note, pour chaque élément d'information, un code de classement correspondant à la nouvelle subdivision rhématique. À cette étape, il peut arriver que des éléments d'information jugés peu pertinents ou peu significatifs soient écartés. L'apprenti peut aussi réaliser que certains des mots clés retenus pour l'indexation de ses notes ne sont pas suffisamment spécifiques ou suffisamment exhaustifs (ils ne rendent pas compte de toute l'information pertinente contenue dans la note). L'apprenti a tout le loisir de modifier cette indexation.

En dépouillant et en (re)lisant intégralement ses notes, l'apprenti explore l'ensemble de l'information disponible et parcourt l'ensemble du champ sémantique et conceptuel dont il est susceptible de traiter. À l'aide de cette information et au fur et à mesure qu'il en [re]prend connaissance, il élabore entièrement (pour autant qu'il puisse en juger) le niveau rhématique de son plan. À ce stade, il n'est pas impossible qu'il constate une lacune dans sa documentation, concernant une division thématique ou une subdivision rhématique. Il n'est pas trop tard pour la combler : éventuellement, il procédera à une nouvelle recherche documentaire, à de nouvelles lectures et à de nouvelles prises de notes.

Avant d'amorcer la rédaction du texte d'une subdivision rhématique quelconque, l'apprenti révise ses notes pour se rafraîchir la mémoire, mais surtout pour déterminer comment exploiter les informations pertinentes et, plus précisément, dans quel ordre les utiliser. Bref, avant de rédiger une partie de son texte (une subdivision thématique ou rhématique par exemple), l'apprenti classe plus finement les éléments d'information pertinents en fonction de leur exploitation dans la rédaction. Il précise le code de classement des notes en indiquant l'ordre dans lequel elles seront utilisées lors de la rédaction. Plusieurs codes de classement peuvent être attribués à une même fiche quand celle-ci peut être exploitée à plus d'un endroit dans le plan, soit parce qu'elle contient des données factuelles relevant de plus d'un thème, soit parce que plusieurs dimensions distinctes d'un même objet y sont considérées et qu'il y a lieu de les traiter séparément dans le texte.

Le plan, dans ses grandes divisions génériques aussi bien que dans le classement fin des éléments d'information, détermine l'ordre du texte. Il n'est pas aussi déterminant quant à l'ordre de l'écriture. D'abord parce que, en cours de rédaction, l'apprenti peut toujours modifier son plan. Ensuite, parce que l'ordre de la rédaction peut ne pas être celui du plan : par exemple, dans le plan, le chapitre sur la méthode précède logiquement celui sur l'analyse et l'interprétation des données, mais l'apprenti peut préférer élaborer le second avant le premier. Il peut choisir de ne rédiger l'introduction qu'à la toute fin. Quoi qu'il en soit, le plan demeure un outil précieux pour concevoir et percevoir l'ensemble de l'œuvre, pour organiser et exploiter au mieux les nombreuses informations dont il dispose et pour faciliter la rédaction.

Par exemple :

Dans un projet de recherche portant sur les *stéréotypes sexistes dans la publicité*, une section de la problématique serait consacrée à la définition du concept de *stéréotype sexiste*. Ce développement se trouverait dans la problématique, qui pourrait occuper la section 2 (la section 1 étant l'introduction), dont une partie (disons la section 2.4) serait consacrée à la présentation des principaux concepts ; parmi eux, le concept de stéréotype sexiste occuperait la section 2.4.2 ; dans cette section se déploieraient les sections rhématiques. Voici, au tableau 10.1 et à titre d'illustration, à quoi pourrait ressembler le plan détaillé d'une partie de ce développement.

TABLEAU 10.1 – Exemple de plan de rédaction (extrait)

SECTIONS GÉNÉRIQUES	SECTIONS THÉMATIQUES	SOUS-SECTIONS THÉMATIQUES ET RHÉMATIQUES (MACRO-PROPOSITIONS)
2. Problématique	2.4 Les concepts de la recherche (...) 2.4.2 Le concept de stéréotype sexiste	(...) 2.4.2.1 <u>Définition du terme stéréotype</u> : croyance de sens commun, réductrice, de l'ordre du préjugé, à propos des caractéristiques d'un groupe ou d'une catégorie de personnes. 2.4.2.2 <u>Les stéréotypes en tant que composantes des représentations sociales (RS)</u> . Les RS sont des connaissances de sens commun, partagées par les membres d'un groupe ayant une culture commune, et par lesquelles ils construisent une interprétation commune du monde, et qui détermine dans une certaine mesure leurs actions. 2.4.2.3: <u>Objets des RS</u> (toute réalité sociale peut être l'objet de RS) et <u>objets des stéréotypes</u> (généralement des groupes sociaux ou catégories sociales) 2.4.2.4 <u>Caractère normatif des RS</u> : Elles peuvent être positives, négatives ou neutres; en général, le terme <i>stéréotype</i> désigne des RS jugées négatives. 2.4.2.5 <u>Distinction entre stéréotype de genre et stéréotype sexiste (SS)</u> : Le premier peut être positif, négatif ou neutre et concerne aussi bien les hommes que les femmes; le second (SS) dénote une attitude discriminatoire envers les femmes ou les minorités sexuelles) (définition de <i>sexisme</i>). 2.4.2.6 <u>Distinction entre SS descriptifs et SS prescriptifs</u> : Descriptif: caractérise le groupe visé (ce qu'il est); prescriptif: définit une norme (ce qu'il doit être). 2.4.2.7: <u>Formes concrètes</u> : Les SS peuvent se manifester par des i) paroles, ii) des comportements et iii) des situations. Exemples puisés dans des messages publicitaires. 2.4.2.8 <u>Rapport entre stéréotypes et intégration des normes sociales</u> : influence des stéréotypes dans les processus de socialisation et de définition des identités de genre. <i>Et ainsi de suite.</i>

Le contenu des deux premières colonnes est inscrit dans le plan *a priori*, principalement suivant un mouvement descendant. Quant à la troisième colonne, son contenu se constitue principalement et s'enrichit suivant un mouvement ascendant, au fur et à mesure du dépouillement de la documentation accumulée précédemment. Suivant cet exemple, la ou les notes qui comportent une définition du concept de *stéréotype* recevraient le code de classement 2.4.2.1 ; les notes qui portent sur la distinction entre stéréotype de genre et stéréotype sexiste auraient le code de classement 2.4.2.5. À la fin, au moment d'amorcer la rédaction de la sous-section, l'apprenti peut donner à ses notes un ordre qui épouse la structure du texte à rédiger, en fonction de la stratégie argumentative qui lui semble appropriée à ce stade précis du processus de rédaction.

Le plan de rédaction sert à élaborer un texte en fonction d'une stratégie argumentative efficace. Dans le cas d'un document présentant le projet de recherche, la stratégie doit être adaptée à l'information collectée dans la revue des écrits et elle doit démontrer la pertinence du projet. Dans le cas de la rédaction du rapport de recherche, la stratégie argumentative doit également être adaptée aux résultats de la collecte des données et mettre en relief la pertinence et la validité de ces résultats.

Par ailleurs, le plan demeure une aide à la rédaction. Il ne doit pas être considéré comme un guide non modifiable. Car, même si le plan propose un ordre d'exposition logique, l'opération de rédaction proprement dite comporte une dimension rhétorique qui pourra éventuellement avoir préséance sur l'ordre du plan. Ainsi, des éléments thématiques ou rhématiques pourront être déplacés, scindés, réaménagés au moment de la rédaction, si de tels changements renforcent l'argumentation.

Huitième exercice

Description du projet de recherche

Cet exercice final – qui est plus qu'un simple exercice ; c'est plutôt le résultat de la démarche – consiste à produire un document substantiel, qui compte entre 3000 et 6000 mots, dans lequel l'apprenti présente son projet de recherche. Pour réaliser cet exercice, l'apprenti reprend les contenus préparés à l'occasion des exercices précédents, en les développant et en les adaptant à la suite de ses lectures, de ses réflexions et de ses discussions, notamment avec sa direction de recherche.

Dans ce texte suivi, on devrait trouver les éléments suivants :

- La problématique du projet de recherche : celle-ci indique clairement le problème de connaissance (en le distinguant, le cas échéant, du problème pratique ou social) et elle associe un problème général à un problème spécifique, ou inversement. Le problème de connaissance devrait être formulé par une ou des questions de recherche claires auxquelles correspondent logiquement une ou des hypothèses précises.
- Une revue – au moins partielle, mais significative – de la documentation pertinente au problème de connaissance ; cette revue comprend une présentation structurée et critique des principales contributions aux connaissances relatives au problème de recherche.
- Les perspectives théoriques du projet, dans l'état actuel d'avancement des lectures et des réflexions de l'apprenti ; à savoir, la définition, dans toutes leurs dimensions pertinentes et, au besoin, sur le plan opératoire, des concepts importants ainsi qu'une présentation cohérente et argumentée des relations entre ces concepts.
- La description au moins sommaire des principales méthodes de vérification et des techniques de collecte privilégiées dans la recherche.
- L'identification du « terrain » de la recherche (cas, population, échantillon, corpus, etc.).

Cette liste d'éléments ne constitue pas un plan ; ils ne doivent pas nécessairement être présentés dans cet ordre ni être séparés les uns des autres. Par exemple, un concept peut être discuté à l'occasion de la présentation du problème et un autre à la suite de la formulation de l'hypothèse ; une revue de la documentation peut venir tôt dans le document ou plus tard, ou encore être répartie à différents endroits. Le plan du texte doit plutôt être établi de manière à assurer la cohérence et la clarté du propos.

Le document doit être complété, premièrement et comme pour tout travail universitaire, par la liste des références citées et, deuxièmement, par une bibliographie normalisée dont les titres sont classés par ordre alphabétique d'auteurs. On s'attend à ce qu'en général, les références citées soient également présentes dans la bibliographie. Cette bibliographie ressemble en bonne partie à celle qui a été produite au sixième exercice, mais elle intègre les changements apportés à la suite des découvertes faites, notamment, à l'occasion de la lecture de textes très pertinents.

Pour de multiples raisons, le nombre de documents figurant dans la bibliographie varie d'un projet à l'autre. Les titres seront assurément moins nombreux dans la bibliographie sélective d'un projet d'essai ou de mémoire que dans la bibliographie plus exhaustive d'un projet de thèse. Encore que personne ne s'attende à ce que la présentation d'un projet de thèse comporte une bibliographie aussi substantielle que celle qui figurera éventuellement dans la thèse elle-même, une fois achevée. Comme nous l'avons indiqué précédemment (chapitre 8), et pour établir plus ou moins arbitrairement un ordre de grandeur, convenons que, pour un essai, on peut se satisfaire d'une trentaine de références très pertinentes, couvrant, conjointement, l'ensemble du sujet. Pour un mémoire, cela pourrait être le double; pour une thèse, une centaine de titres pertinents constituent une bonne base, sachant qu'au fil du temps, la bibliographie va prendre de l'ampleur.

Précisons finalement qu'à cette étape-ci, l'apprenti ne prétend pas avoir lu et exploité tous les documents de sa bibliographie, loin de là. La bibliographie sert plutôt à indiquer au lecteur quelles ressources bibliographiques principales il compte exploiter dans le cadre de sa recherche. C'est une information précieuse pour sa direction de recherche ou pour quiconque a le mandat d'évaluer le projet et de conseiller l'apprenti: la bibliographie est non seulement très révélatrice de la nature d'un projet et de l'orientation que le chercheur compte lui donner, mais elle rassure aussi le lecteur quant à l'existence d'une littérature suffisante en quantité et en qualité pour soutenir le travail de l'apprenti.

Éléments d'autocorrection du huitième exercice

- Pour réaliser cet exercice, l'apprenti peut se référer aux directives et aux critères d'autocorrection des exercices précédents, particulièrement des premier, troisième, quatrième et cinquième exercices.

- Le texte est-il clair, cohérent, bien construit ? Est-il efficace sur le plan de la communication ? Pour le déterminer, l'apprenti peut demander à un ou deux collègues de lire et de commenter son texte, en échange de quoi il lira et commentera le leur. L'expérience montre que souvent, l'apprenti manque de recul s'agissant de son projet, mais voit bien les failles dans les projets des autres.
- Le document produit dans le cadre de cet exercice est le projet de l'apprenti, là où il en est dans l'état d'avancement de sa démarche. Il doit être soumis à sa direction de recherche et éventuellement être remanié et amélioré pour tenir compte des remarques et des suggestions qui lui ont été faites, jusqu'à ce que le résultat soit jugé satisfaisant. Le document devient alors la base de ce qui, à force d'être complété, développé, augmenté, deviendra un essai, un mémoire ou une thèse.

Conclusion

Ce guide a été produit au fil d'une trentaine d'années d'enseignement d'un cours obligatoire de deuxième cycle, dans lequel les personnes inscrites à un programme de maîtrise avec recherche (cheminement comportant la production d'un mémoire ou d'un essai) devaient concevoir leur problématique de recherche. Les exercices présentés dans ce guide ont donc été réalisés par plusieurs centaines d'apprentis. Les exercices ont évolué au fil du temps, mais leur nature, leurs objets, leurs objectifs et l'ordre de leur réalisation sont restés les mêmes, à peu de choses près. En effet, le dispositif que nous avons imaginé au départ s'est avéré fécond et fort utile, de l'avis même des apprentis. Cependant, si la formule a porté fruit, c'est aussi, et peut-être surtout, en raison de la démarche qui, telle que nous l'avons mise en pratique, consiste à regrouper une cohorte d'apprentis qui réalisent les exercices, puis reçoivent (dans un délai de 48 heures) nos commentaires pour ensuite participer à une rencontre plénière au cours de laquelle chacun présente son exercice à la communauté des apprentis et le soumet à la discussion. Cette formule peut être mise en application dans un cours du même genre, mais elle peut aussi être adoptée et adaptée par un professeur ou un groupe de professeurs, afin que les échanges entre les apprentis constituent un lieu privilégié d'apprentissage et de motivation. Les apprentis d'une cohorte pourraient eux-mêmes en prendre l'initiative. Ces discussions récurrentes entre pairs, à propos des mêmes exercices, enrichissent le processus de rétro-information qui prend place entre l'apprenti et sa direction de recherche et renforce la spirale heuristique et réflexive illustrée par la figure 2.9. À l'occasion de ces discussions, l'apprenti constate que les problèmes qu'il rencontre sont très souvent similaires à ceux qu'éprouvent ses pairs, ce qui est de nature à le rassurer; en outre, la solution trouvée par un collègue peut lui en inspirer une pour son propre problème. Ces rencontres sont aussi l'occasion de développer chez les apprentis une culture d'entraide et de soutien mutuel, propice à la motivation et à la persévérance.

Dans cet ouvrage, nous développons des idées et des propositions de deux ordres : i) des propositions d'ordre théorique (première partie), conceptuel et logique (chapitres 4 à 6), ii) des propositions d'ordre technique, lesquelles sont susceptibles d'être fortement affectées par les changements techniques touchant le travail intellectuel (il suffit de penser à l'intelligence artificielle qui change déjà les conditions de la recherche, la collecte et le traitement de l'information). Plusieurs propositions, procédés et conseils concernant ces aspects techniques deviendront éventuellement désuets. Les principes qui les sous-tendent pourront demeurer pertinents, mais la manière de les mettre en application changera sans doute et peut-être radicalement. Néanmoins, nous avons jugé utile d'en faire état parce que nous pensons qu'ils peuvent être utiles aux apprentis actuellement à l'œuvre, et c'est pour eux que nous avons écrit ce livre...

En ce qui concerne les propositions du premier type, nous les avons exposées à nos étudiants durant plus d'un quart de siècle, et elles nous semblent encore d'actualité. Nous ne doutons pas qu'elles le demeureront encore longtemps, car elles sont au fondement même de l'apprentissage du travail intellectuel en général, et de la recherche en particulier.

On n'exige pas de l'apprenti qu'il sache d'emblée exercer son métier avec compétence, mais on attend de lui qu'il soit disposé à l'apprendre avec compétence. Et la compétence dans l'apprentissage (de la recherche, particulièrement) se ramène, pour l'essentiel, à la *réflexivité* : le retour sur soi, la capacité de jeter un regard critique sur sa propre pensée, sur ses actions, dans le but de tirer profit de sa propre expérience pour améliorer sa pratique. La figure 2.9 sur le mouvement en spirale auquel donne lieu l'élaboration du projet illustre l'importance de la réflexivité : une action à entreprendre requiert une évaluation des résultats des actions antérieures et éventuellement une révision de ces actions.

De plus, l'apprenti est invité à justifier chacune de ses décisions (sur le problème de recherche, sur la théorie, les concepts, la méthode, etc.) et à les soumettre à l'appréciation de sa direction de recherche, autant de circonstances qui l'amènent à jeter un regard critique sur son propre travail.

Dans l'ouvrage, nous avons systématiquement exposé les principes sur lesquels s'appuient les techniques, les procédés, les opérations, etc. Nous avons demandé aux apprentis d'acquiescer et d'exploiter les méta-concepts pertinents à ces techniques, procédés et opérations. Même si ce métalangage a pu, à certains moments, leur paraître rébarbatif, nous leur avons demandé de mettre tout cela en application, d'en discuter avec leur

direction, puis de réfléchir à cette mise en application. L'élément essentiel du message que nous leur avons livré s'y trouve : à savoir que la réflexivité et la métacognition (c'est-à-dire nos connaissances sur nos manières d'acquérir des connaissances) sont des constituantes essentielles du développement intellectuel et, plus spécifiquement, du développement des compétences en recherche. Ce message ne risque pas de tomber en désuétude de sitôt.

Liste des ouvrages cités

- AUSTIN, John L., *How to Do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press, 1963.
- BACHELARD, Gaston, *Le rationalisme appliqué*, [1949], Paris, Presses universitaires de France, 1970.
- BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, [1938], Paris, J. Vrin, 1972.
- BECKER, Howard, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2002.
- BERGSON, Henri, *La pensée et le mouvant*, Paris, Alcan, 1934.
- BLOCK, Arthur, *La Loi de Murphy et autres raisons qui font que les choses tournent mal*, Montréal, Éditions Héritage, 1984.
- BOILEAU, Nicolas, *Œuvres poétiques/L'Art poétique*, Paris, Imprimerie générale, 1872.
- BOINET, Alexis, Isabelle MAETZ et Odile WOLBER, «Le doctorat et les docteurs», dans Isabelle KABLA-LANGLOIS (dir.), *État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France – 49 indicateurs*. Paris, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2017 (10^e éd.), fiche 38, <https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_R_38-le_doctorat_et_les_docteurs.php> (consulté le 22 août 2023).
- BOUDON, Raymond, *La logique du social. Introduction à l'analyse sociologique*, Paris, Hachette, 1979.
- CATES, Jo A., *Journalism: A Guide to the Reference Literature* (3^e éd.), Westport, Libraries Unlimited, 2004.
- CRESWELL, John W., *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*, Los Angeles, Sage, 2015.
- CRESWELL, John W. et Vicki L. PLANO CLARK, *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3^e éd.), Thousand Oaks, Sage, 2017.
- CRESWELL, John W. et J. David CRESWELL, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5^e éd.), Los Angeles, Sage, 2018.

- de BONVILLE, Jean, *L'analyse de contenu des médias : de la problématique au traitement statistique* (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck Université, 2006.
- DEPECKER, Loïc, *Entre signe et concept : éléments de terminologie générale*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2002.
- DESBIENS, Karine, *La personnalisation dans les courriels administratifs : un portrait pour l'identification des facteurs favorisant la compréhension*, mémoire de maîtrise, Université Laval, 2006.
- DEWEY, John. *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, Boston, Houghton Mifflin, 1998.
- DURKHEIM, Émile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses universitaires de France, 1986.
- FRAU-MEIGS, Divina et Sophie JEHEL, *Jeunes, médias, violences : le rapport du CIEM*, Paris, Economica, 2002.
- GOFFMAN, Erving, *Asiles*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.
- GOSELIN, André, « La notion de problématique en sciences sociales », *Communication. Information Médias Théories*, vol. 15, n° 2, 1994, p. 118-143.
- KEMBELLEC, Gérald, *Bibliographies scientifiques : de la recherche d'informations à la production de documents normés*, thèse, Université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2012.
- LAFLAMME, André, *Soutenir l'apprentissage en profondeur et la collaboration avec les cartes conceptuelles*, Université de Montréal, 2003, <[https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1ML6G7M1H-10L59X8-2CM/Les%20cartes%20conceptuelles%202013%C2%A0\(PDF\).pdf](https://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1ML6G7M1H-10L59X8-2CM/Les%20cartes%20conceptuelles%202013%C2%A0(PDF).pdf)> (consulté le 29 mai 2023).
- LARIVIÈRE, Louise, « Comment formuler une définition terminologique », *Meta*, vol. 41, n° 3, 1996, p. 405-418.
- LARIVIÈRE, Vincent et Cassidy R. SUGIMOTO, *Mesurer la science*, Presses de l'Université de Montréal, 2018.
- LE BOHEC, Jacques, *Dictionnaire du journalisme et des médias*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.
- LEPELTIER, Thomas, « La science doit-elle rechercher la vérité ? », dans Thomas LEPELTIER (dir.), *Histoire et philosophie des sciences*, Paris, Éditions Sciences humaines, 2013, p. 215-222.
- LEWIN, Kurt, « The Research Center for Group Dynamics at Massachusetts Institute of Technology », *Sociometry*, vol. 8, n° 2, 1945, p. 126-136.
- LIPSEY, Mark W., « Theory as method: Small theories of treatments », *New Directions for Evaluation*, vol. 2007, n° 114, 2007, p. 30-62.

- MACE, Gordon et François PÉTRY, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche* (3^e éd.), Québec, Presses de l'Université Laval, 2017.
- MILLS, Charles Wright, *L'imagination sociologique*, Paris, F. Maspero, 1977.
- ORGANISATION MONDIALE DE NORMALISATION, *Travail terminologique et science de la terminologie – Vocabulaire* (ISO 1087 : 2019), 2019.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2003.
- POPPER, Karl, *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot, 1978.
- POPPER, Karl, *Le réalisme et la science*, Paris, Hermann, 1990.
- POPPER, Karl, « Sur la théorie de l'esprit objectif », dans Karl POPPER (dir.), *La connaissance objective*, Paris, Aubier, 1991, p. 245-293.
- RÉMY, Jean, « Espace et théorie sociologique : problématique de recherche », *Recherches sociologiques*, vol. 6, n^o 3, 1975, p. 279-293.
- ROY, Jean-Hugues, « Combien de pages pour une maîtrise ou un doctorat ? », *Acfas Magazine*, 17 novembre 2016, <<https://www.acfas.ca/publications/magazine/2016/11/combien-pages-maitrise-doctorat>> (consulté le 29 août 2024).
- RUBIN, Rebecca B., Alan M. RUBIN et Paul M. HARIDAKIS, *Communication Research: Strategies and Sources* (7^e éd.), Boston, Wadsworth Cengage Learning, 2010.
- SARTORI, Giovanni, « The tower of Babel », dans David COLLIER et John GERRING (dir.), *Concepts and Method in Social Science: The Tradition of Giovanni Sartori*, Londres, Routledge, 2009, p. 61-96.
- SELLTIZ, Claire, Lawrence S. WRIGHTSMAN et Stuart W. COOK, *Les méthodes de recherche en sciences sociales*, Montréal, Éditions HRW, 1977.
- SPERBER, Dan et Deirdre WILSON, *La pertinence: communication et cognition*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1989.
- STERLING, Christopher H., *Encyclopedia of Journalism*, Thousand Oaks, Sage Reference, 2009.
- STERLING, Christopher H., James K. BRACKEN et Susan M. HILL (dir.), *Mass Communications Research Resources: An Annotated Guide*, New York, Routledge, 2016.
- TASHAKKORI, Abbas, Burke JOHNSON et Charles TEDDLIE, *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences* (2^e éd.), Thousand Oaks, Sage, 2021.

TISSERON, Serge, *Enfants sous influence: les écrans rendent-ils les jeunes violents?*, Paris, Armand Colin, 2000.

UNESCO, *Unesco Thesaurus. Thésaurus de l'Unesco. Tesauro de la Unesco*, (2^e éd.), Unesco, Paris, 1995.

WITTE, Kim, « Putting the fear back into fear appeals: The extended parallel process model », *Communication Monographs*, vol. 59, n° 4, 1992, p. 329-349.

Index

A

- Abduction 39
- Abstraction *Voir* Concept – Échelle d'abstraction
- Action sociale 14-15, 115
- Activités de recherche 269-273
 - Activités communes à tous les projets 269-272
 - Activités variables selon les projets 272-273
 - Planification 67-68, 267-284
- Analyse conceptuelle 73-109
 - Définition 76
 - Qualités de l'analyse conceptuelle 106-109
- Analyse dimensionnelle *Voir*
 - Dimension et analyse dimensionnelle
- Ancre sémantique 78-80, 126, 179-180, 216
- Apprenti-chercheur 1, 7
 - Compétences de recherche 5
 - Communauté 7
- Austin, John L. 31, 305
- Axe d'observabilité des concepts *Voir*
 - Concept – Observabilité

B

- Bachelard, Gaston 14, 32, 37, 305
- Base de données bibliographiques 231-235
- Beck, Bernard 128
- Becker, Howard 128, 305
- Bergson, Henri 152, 305
- Bernstein, Basil 96
- Bibliographie *Voir* Recherche bibliographique, Indexation

Bibliothèque

- Voir aussi* Recherche bibliographique
- Recherche en bibliothèque 225-246
- Block, Arthur 276, 305
- Boileau, Nicolas 33, 305
- Boinet, Alexis 67, 305
- Boudon, Raymond, 94, 305
- Bracken, James K. 205, 309
- Bruit documentaire 222-223, 227, 231, 243

C

- Cadre opératoire *Voir*
 - Opérationnalisation
- Cadre théorique 34-39, 287-288
- Carte conceptuelle *Voir* Concept – Carte conceptuelle
- Catégorie *Voir* Catégorisation
- Catégorisation 91, 167-168, 171-172
 - Définition 171
 - Qualité de la catégorisation 172
- Cates, Jo A. 205, 306
- Causalité 159-162, 164-165, 170
 - Effet émergent 94-95
- Champ conceptuel 76, 80, 83, 85, 99-102, 195-198
- Cherche (*search*) vs recherche (*research*) 113, 116, 144
- Chronogramme 68, 268-269, 274-284
- Citation 137, 257-258
 - Name dropping* 137
- Codirection de recherche 52
- Collège invisible 18
- Communauté scientifique 18-19, 46-47, 76, 247

Compréhension *Voir* Explication et compréhension

Concept

Définition de *concept* 75-84, 119-120

Définition des concepts 63-64, 203 *Voir aussi* Définition

Identification des concepts 182-185

Carte conceptuelle 101-102

Champ conceptuel (commun et spécifique) 99-103, 195-198

Dimension pragmatique et dimension sémantique 88

Échelle d'abstraction 89, 103, 187

Héritage des propriétés entre concepts 93

Non-identité 82, 93

Relation de subsumption entre concepts 93

Relation d'inférence entre concepts 93

Subordonné *vs* superordonné 91-92, 100, 195-196

Système de concepts 91-93

Système de concepts – Relation associative 92

Système de concepts – Relation de coordination 92

Système de concepts – Relation hiérarchique 91-92

Système de concepts – Relation non-hiérarchique 92

Système de concepts – Relation partitive 92

Système de concepts – Relation séquentielle 92

Concept de propriété 98-99

Concept d'objet 98-99, 170

Concept de sens commun 79, 187-188

Concept descriptif 93-95

Concept explicatif 93-95

Concept interprétatif 93-95

Concept observationnel 96, 103-104, 106

Concept technique 187

Concept théorique 187-189

Concept et variable *Voir* Variable et concept

Concept lexical 80

Observabilité 95-97

Connotation *Voir* Dénotation et connotation

Constructivisme 14

Cook, Stuart W. 308

Creswell, J. David 152, 306

Creswell, John W. 152, 306

Crozier, Michel 96

Critères de scientificité 16-29

Généralité 19-23

Objectivité 23-25

Réfutabilité 26-28

Reproductibilité 25-26

Validité 28-29

D

de Bonville, Jean 118, 306

Découverte 17-18, 42

Voir aussi Sérendipité

Déduction *Voir* Induction et déduction

Définition 84-87, 179-180, 216-218

Définition (définition de *définition*) 85

Désignation et définisseur 86-87

Définition spécifique, hypospécifique et hyperspécifique 87

Stratégie de définition 210-222

Définition conceptuelle 84-87

Définition en compréhension 85-86, 88-89

Définition en extension 85-86, 88-90

Définition encyclopédique 87

Définition lexicographique 216-217

Définition opératoire 64, 104-105, 156

Définition ostensive 216

Définition préalable 216

Définition stipulative 216, 220

Définition terminologique 85, 216-217

- Démarche de recherche
 Démarche mixte *Voir* Méthodes mixtes
 Démarche hypothético-déductive 43-44, 134, 151-153
 Démarche inductive 41-43, 158
 Démarche itérative 69-71, 152,
 Démarche idiographique 20
 Démarche nomothétique 20
- Dénotation et connotation 76, 82
- Depecker, Loïc 74, 306
- Desbiens, Karine 183, 306
- Descripteur *Voir* Indexation
 – Descripteur
- Dewey, John 40, 306
- Diagramme de Gantt 274-275
- Dictionnaire
 Dictionnaire de langue 207-208
 Dictionnaire encyclopédique 206-208, 211
- Dimension et analyse dimensionnelle
 Définition et méthode 61, 179-201
 Fonctions 194
- Direction de recherche (choix et rôle) 49-53, 282
- Discours de niveau commun et de niveau scientifique 76-78
- Durée des études 67, 268
- Durkheim, Émile 32, 306
- E**
- Écriture *Voir* Rédaction
- Échelle de mesure 104
- Effet émergent *Voir* Causalité – Effet émergent
- Empirisme 35, 37
- Encyclopédie (générale et spécialisée) 206-207, 211-214
- Épistémologie 12-15
- Équation de recherche *Voir* Recherche bibliographique
- Esprit critique 15-16
- Essai
 Objectifs de formation 4-5, 290
 Planification de la recherche 281-282
- Éthique de la recherche 270
- Étude de cas 20
- Exemple¹
 Agenda-setting (sujet de recherche : choix) 117-118
 Campagne électorale à la télévision (champ conceptuel) 90
 Campagne électorale à la télévision (concept : niveau optimal de spécificité) 90, 100
 Cinéphiles (hypothèse) : 155-158
 Démocratie (concepts d'objet *vs* de propriété) 99
 Démocratie (opérationnalisation du concept) 103
 Dépression chez les adolescentes (hypothèse : formulation) 168
 Désinformation (définition du concept) 87
 Entreprise XYZ et les médias sociaux (étude de cas) 20
 Femmes journalistes-
 augmentation du nombre (hypothèse explicative) 164
 Femmes journalistes-
 augmentation du nombre (hypothèse : pertinence) 154-155
 Gilets jaunes (explication *vs* compréhension) 169
 Humour dans les médias (définition du concept) 86, 197-198
 Lecture des journaux quotidiens et philanthropie (types de variables) 173-175
 Parti politique (définition des concepts) 217

1. Sous cette rubrique figurent les thèmes abordés dans les exemples. Le thème comporte deux aspects : l'objet matériel de l'exemple et, entre parenthèses, l'objet formel de l'exemple (ce qui est exemplifié). Les exemples courts (de moins d'un paragraphe) ne sont pas mentionnés dans cette entrée.

Parti politique (définition du sujet) 124-127

Porte déverrouillée (expérience de pensée) 40

Rénovation urbaine (types de concepts) 94-95

Robots conversationnels (définition des concepts) 183-185, 190-193, 195-196, 215

Stéréotypes sexistes en politique (analyse conceptuelle du sujet) 79-80

Stéréotypes sexistes en politique (choix du sujet) 130-132

Stéréotypes sexistes en politique (plan de rédaction) 295-297

Stéréotypes sexistes en politique (recherche bibliographique) 236, 237, 241-244

Transport en commun-satisfaction des usagers (hypothèses) 165

Transport en commun-satisfaction des usagers (sujet de recherche) 119-122

Violence à la télévision et enfants (concept *vs* variable) 170-171

Violence à la télévision et enfants (dimensions du concept) 181

Expérience de pensée 40-41

Expert 116

Explication 39, 159-162, 168-169
Voir aussi Hypothèse explicative

Explication *vs* compréhension 168-169

F

Frau-Meigs, Divina 251, 306

G

Généralisation empirique 35-36

Généralité des connaissances *Voir* Critères de scientificité
– Généralité

Genre – prochain, éloigné, suprême 86

Gestion documentaire 225-235

Gestion du temps 5, 267-268, 278
Voir aussi Chronogramme

Goffman, Erving 30, 96, 306

Gosselin, André 133

Guide bibliographique 205-206

H

Haridakis, Paul, M. 308

Heuristique 107, 139, 203, 292
Voir aussi Spirale heuristique

Hill, Susan M. 205, 309

Hypothèse 54-55, 59-60

Définition 153

Formulation 151-158

Formulation – Neutralité 155-156

Formulation – Pertinence 154-155

Formulation – Précision 155

Hypothèse descriptive 158-159

Hypothèse explicative 159-160

Hypothèse et proposition de recherche 151-152

Hypothèse univariée 166

Hypothèse bivariée 166

Hypothèse multivariée 166

Hypothèse directionnelle 162-163

Hypothèse non-directionnelle 162-163

Hypothèse nulle et hypothèse alternative 27, 163

Hypothèse simple et hypothèse complexe 163-166

Hypothèses parallèles 165

Hypothèses séquentielles 165

Test d'hypothèse *Voir* Test statistique

I

Idéaltype 96-97

Indexation 225-231, 233-235

Indexation en vocabulaire contrôlé 227-228

Indexation en vocabulaire libre 227

Descripteur 233-234, 239-244

Vedette-matière 228-230

Indicateur 103-106

Induction et déduction 35-38, 41-42
 Inférence 34-35, 40-41
 Intersubjectivité 24-25
Voir aussi Critères de scientificité
 – Objectivité

J

Jakobson, Roman 96
 Jehel, Sophie 306
 Johnson, Burke 309

K

Kembellec, Gérald 224, 307

L

Laflamme, André 101, 307
 Larivière, Louise 216, 307
 Larivière, Vincent 249, 307
 Lecture 140
Voir aussi Revue des écrits
 Priorité et programme 247-248,
 250, 255
 Lepeltier, Thomas 29, 307
 Lewin, Kurt 3, 307
 Lipsey, Mark W. 71, 306
 Loi de Murphy 276

M

Mace, Gordon 2, 118, 307
 Macroproposition 293-294, 296
 Maetz, Isabelle 305
 Mémoire
 Nombre de pages 4
 Objectif de formation 4-5, 290
 Planification de la recherche
 281-282
 Métaconcept 74
 Métaphore des trois mondes
 (K. Popper) 21-22
 Méthodes mixtes 152
 Méthodologie 272-273, 288-289
Voir aussi Activités de recherche,
 Démarche de recherche,
 Réduction méthodologique
 Mills, Charles Wright 33, 307
 Modèle explicatif 73, 121-122, 170,
 173, 175
 Mot 80-84

Voir aussi Dénotation et
 connotation, Sémantique,
 Terminologie, Signifiant-
 signifié-référent, Signification,
 Termes *vs* mots

Mucchielli, Alex 42, 308

N

Notes

Voir aussi Rédaction, Plan de
 rédaction
 Prise de notes 139, 141, 257-258
 Gestion des notes 141, 258-259
 Notion de sens commun (Prénotation)
 32, 79-80, 97, 183

O

Objectivité des connaissances *Voir*
 Critères de scientificité
 – Objectivité

Voir aussi Intersubjectivité

Objet

Caractère multidimensionnel
 190-193
 Propriétés essentielles 75
 Propriétés extrinsèques 81
 Propriétés intrinsèques 81
 Propriétés secondaires 75
 Objet formel 48-49, 171, 190
 Objet matériel 48-49, 171, 190

Ontogénétique (perspective) 36

Opérateurs booléens *Voir* Recherche
 bibliographique – Opérateurs
 booléens

Opérationnalisation des concepts
 102-106, 155-157

Opérationnalisation et cadre
 opératoire 54, 55, 61, 105-106,
 122-123, 218, 221

Voir aussi Définition opératoire

Organisation mondiale de normali-
 sation (ISO) 74

P

Paillé, Pierre 42, 308

Pertinence

Pertinence de l'analyse concep-
 tuelle 107, 190, 194

- Pertinence de la documentation
Voir Recherche bibliographique – Évaluation de la bibliographie – Critère de pertinence *Voir aussi* Bruit documentaire
- Pertinence scientifique de la recherche 46, 129, 134, 136, 138-139, 243
- Pétry, François 2, 118, 307
- Phylogénétique (perspective) 36
- Pierce, Charles S. 39
- Plan de concepts *Voir* Recherche bibliographique – Plan de concepts
- Plan de rédaction 291-197
 Fonctions 292
 Niveau générique 292
 Niveau rhématique 293
 Niveau thématique 293
 Démarche ascendante 294
 Démarche descendante 293-294
- Planification de la recherche *Voir*
 Activités de recherche – Planification
- Plano Clark, Vicki L. 152, 306
- Polysémie 76, 82-83
- Popper, Karl 21, 26, 28, 29, 308
- Positivisme 14, 35
- Postulat 15, 33
- Prénotion *Voir* Notion de sens commun
- Prétest 26
- Problématique
Voir aussi Problème de recherche – Problématisation
 Définition 11, 113, 286
 Contenu 113-114, 286-288
- Problème de recherche 113-134
 Définition 114-115
 Problématisation 113-139
 Général et spécifique 118-134
 Généralisation d'un problème spécifique 119-129
 Spécification d'un problème général 129-132
- Problème social *vs* problème scientifique 53-54
- Projet de recherche – Présentation 56, 57, 59-60, 69, 142-150, 176-178, 298-300
- ## R
- Rationalisme 36
- Rationalisme appliqué 37
- Réalisme critique 13-15
- Recherche bibliographique
Voir aussi Indexation
 Recherche préliminaire 58
 Définition 223
 Étapes 235-244
 Constitution et stratégie de recherche 65-66, 224-248, 260-265
 Opérateurs booléens 239-240, 244
 Plan de concepts 239-240
 Équation de recherche 239-244
 Évaluation de la bibliographie 65-67, 248-256, 264
 Évaluation de la bibliographie – Critère de pertinence 251-256, 264
 Évaluation de la bibliographie – Critère d'exhaustivité 256
 Qualité scientifique des documents 248-250
 Bibliographie cachée 247, 265
 Logiciel de gestion des références bibliographiques 235, 246, 247, 263
- Recherche
Voir aussi Démarche de recherche
 Recherche descriptive 23
Voir aussi Hypothèse descriptive
 Recherche fondamentale et recherche appliquée 115-116
- Recherche-action 115, 176
- Rédaction 139-141, 143, 289-297
Voir aussi Plan de rédaction
- Réduction méthodologique 48-49, 61, 162, 171
- Référent *Voir* Signifiant-signifié-référent

Réflexivité 5, 277-278, 302, 303
 Réfutabilité (falsification) *Voir*
 Critères de scientificité
 – Réfutabilité
 Règle minimax
 Définition 88-89
 Règle minimax dans la définition
 de l'objet de recherche 89, 125
 Règle minimax en recherche
 bibliographique 89-90, 243
 Rémy, Jean 94, 308
 Reproductibilité de la recherche *Voir*
 Critères de scientificité
 – Reproductibilité
 République des lettres 18
 Ressources logicielles 247, 259, 278
 Rétroinformation 52, 63, 70, 71, 301
 Revue des écrits 134-139, 287
 Roy, Jean-Hugues 4, 308
 Rubin, Alan M. 308
 Rubin, Rebecca B. 205, 308
 Rupture épistémologique 31, 32

S

Sartori, Giovanni 77, 197, 308
 Science
 Voir aussi Critères de scientificité
 Conception de la science 12-29
 Utilité scientifique 46-47, 113,
 Sellitz, Claire 30, 308
 Sémantique 81
 Sens commun 21, 31, 32, 79, 80, 97,
 187-189, 216
 Voir aussi Notion de sens
 commun, Concept de sens
 commun
 Sérendipité 33
 Shannon, Claude 96
 Signifiant-signifié-référent 81-82, 207
 Signification 81-82, 216
 Signifié *Voir* Signifiant-
 signifié-référent
 Silence documentaire 223-224, 238,
 243, 256
 Sources bibliographiques 225-226,
 231-233
 Sources documentaires (primaire,
 secondaire, tertiaire) 204-210
 Sources terminologiques 206-208

Spécificité (niveau de) 100, 195,
 197-198
 Sperber, Dan 31, 308
 Spirale heuristique 69-71, 301, 302
 Sterling, Christopher H. 205, 308
 Stratégie de recherche 45, 151, 177,
 178
 Voir aussi Recherche bibliogra-
 phique – Stratégie de recherche
 Sugimoto, Cassidy R. 249, 307
 Sujet de recherche 45-48, 53-54, 236
 Synonymie 82, 83
 Système de concepts *Voir* Concept
 – Système de concepts

T

Tashakkori, Abbas 152, 309
 Techniques de recherche 177
 Teddlie, Charles 309
 Termes *vs* mots 76-78, 81, 83-84
 Voir aussi Mot
 Terminologie (discipline) 81, 83-84
 Test statistique 26-27, 163
 Thème et rhème 293-294
 Théorie 20
 Définition 30, 118-119
 Thésaurus 195, 258-259, 293
 Thésaurus documentaire 228,
 234-235
 Thèse
 Nombre de pages 4
 Objectifs de formation 4-5, 290
 Planification de la recherche 283
 Soutenance 272
 Tisseron, Serge 251, 309

V

Validité des connaissances *Voir*
 Critères de scientificité – Validité
 Variable 62
 Catégorie et catégorisation *Voir*
 Catégorisation
 Variable et concept 169-172
 Variable antécédente 174
 Variable de contrôle 174-175
 Variable dépendante 172-174
 Voir aussi Hypothèse
 explicative

Variable indépendante 173-175
 Voir aussi Hypothèse explicative
Variable intermédiaire (médiatrice et modératrice) 173-175
Variable latente 106
Variable manifeste 106
Variable nominale 167
Variable ordinale 167
Variable de rapport 167
Variable d'intervalle 167

Vedette-matière *Voir* Indexation
 – Vedette-matière
Vérité scientifique 13-14, 29
Vocabulaire contrôlé et vocabulaire libre *Voir* Indexation

W

Wilson, Deirdre 31, 308
Witte, Kim 31, 309
Wolber, Odile 305
Wrightsmann, Lawrence S. 308

L'élaboration d'un projet de recherche en sciences humaines et sociales pose, aux étudiantes et aux étudiants universitaires, des défis particuliers face auxquels plusieurs se trouvent démunis. Cet ouvrage leur propose des outils conceptuels et techniques pour relever ces défis. Le livre se présente comme un guide destiné à accompagner, pas à pas, les apprentis chercheurs dans la démarche d'élaboration d'un projet de recherche dans le cadre de la réalisation d'un essai, d'un mémoire ou d'une thèse. Chaque étape de la démarche donne lieu à un travail pratique.

La première partie du livre expose quelques principes épistémologiques et méthodologiques qui fondent la démarche d'élaboration d'un projet de recherche, telle qu'elle sera ensuite exposée. Dans la deuxième partie, chaque étape du processus d'élaboration du projet est présentée en détail; des consignes précises guident la réalisation des travaux pratiques.

Le guide propose des conseils, des trucs du métier, des suggestions pressantes; mais ce n'est pas pour autant un livre de recettes. Les recettes pour concocter un projet de recherche n'existent pas. Le guide vise plutôt l'acquisition des compétences qui permettront aux apprentis chercheurs de développer en toute autonomie leurs propres pratiques de recherche fondées sur des choix éclairés.

JEAN CHARRON est professeur associé au Département d'information et de communication de l'Université Laval. Il a publié plusieurs livres et articles sur le journalisme et sur la communication publique. Depuis une trentaine d'années, il a été responsable de plusieurs cours de méthodologie de la recherche offerts aux trois cycles universitaires.

JEAN DE BONVILLE a été professeur du Département d'information et de communication de l'Université Laval durant plus d'un quart de siècle. Son enseignement et ses recherches ont porté sur la méthodologie de la recherche, l'histoire de la presse et la pratique du journalisme. Il a publié plusieurs ouvrages et articles sur ces sujets.

