

# **L'inédite portée de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation : réflexion sur les défis de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants**

**Virginie Martel**, Professeure-chercheure

Université du Québec à Rimouski, Campus Lévis

## **Résumé**

Postulant que la rencontre d'un chercheur et de sujets, au moyen d'entretiens, était à même de permettre la construction d'une connaissance nouvelle sur le processus de lecture, un cadre méthodologique qualitatif permettant de baliser la cueillette de discours d'apprenants de 12 ans quant à leur vie cognitive et l'analyse et l'interprétation rigoureuse de ces discours a été élaboré pour la réalisation d'une recherche doctorale. Au regard d'une compréhension toujours à enrichir quant aux apports et aux limites de la recherche qualitative, l'expérience de cette recherche nous invite à réfléchir à la question de l'échantillonnage de type qualitatif. De même, elle nous invite à réfléchir à l'observation et à l'analyse difficile mais possible d'un objet de recherche inobservable à l'œil nu mais conscientisable et communicable dans le cadre d'une rencontre structurée avec rigueur entre un chercheur et de jeunes apprenants.

## **Mots Clés**

ENTRETIEN QUALITATIF, SUBJECTIVITÉ, CO-CONSTRUCTION, VALIDITÉ, LIMITES

## **Introduction**

Longtemps, les chercheurs dans le domaine de l'éducation se sont inspirés essentiellement du positivisme dans le choix de leurs méthodes, soucieux qu'ils étaient de réaliser des recherches dont le caractère scientifique ne serait pas mis en cause. Au cours des dernières années, grâce à un mouvement de réflexion qui s'est amorcé au début des années 70, les sciences de l'éducation se sont aussi et heureusement ouvertes à la recherche dite qualitative (Pirès, 1997; Anadon, 2000; Savoie-Zajc, 2000; Laperrière, 1993; Poisson, 1991).

Dans son sens large, la recherche qualitative cherche à comprendre les

phénomènes humains et à découvrir leur signification au moyen d'approches différentes de celles utilisées habituellement pour étudier les phénomènes physiques. Pour proposer une compréhension donnée de réalités complexes, elle met notamment de l'avant la notion de co-construction de sens et la notion d'interprétation. Ce qui est visé, c'est « *la meilleure interprétation possible des faits sociaux tels qu'ils sont vécus par les personnes directement concernées, soit les chercheurs et les sujets de la recherche* » (Poisson, 1991, p. 15). Cette étude particulière des phénomènes humains, on le devine aisément, demande que l'on exploite, tout en la balisant, les ressources de la subjectivité, celle des sujets comme celle des chercheurs, premier instrument de recherche (Deslauriers & Kérisit, 1997; Laperrière, 1993).

Dans le cas de la recherche par laquelle a émergé cette réflexion sur les apports de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation, le rapport constant à cette subjectivité et à l'interprétation des acteurs en jeu, et plus encore le souci de baliser cette subjectivité afin qu'elle ne soit pas un frein à la validité scientifique de la recherche entreprise ont été des éléments de réflexion constats et des moteurs d'action. En cherchant dans le cadre d'une recherche doctorale à mieux comprendre le processus de compréhension en lecture et les difficultés qu'il génère chez les apprenants du cycle primaire, c'est en effet tout un monde de réflexion sur la recherche qualitative et plus précisément sur sa capacité à permettre l'observation et l'analyse rigoureuse de la vie mentale de jeunes apprenants qui a émergé et qui nous a envoyés sur la piste des moyens méthodologiques à mettre en œuvre pour observer le plus objectivement possible une réalité de recherche inobservable à l'œil nu : la vie mentale inhérente aux actes d'apprentissage scolaire.

### **Un temps d'arrêt nécessaire : coup d'œil descriptif sur la recherche entreprise**

Comme toute recherche, la recherche sur laquelle s'appuie cette réflexion a pris sa source dans une problématique donnée, en l'occurrence les difficultés des élèves en lecture. Rapidement énoncé, le problème est le suivant : tout en étant bon lecteur au sens premier du terme, capables donc de sonoriser les mots d'un texte, un grand nombre d'élèves n'arrivent pas à donner du sens aux textes divers qui leur sont donnés à lire. Pour illustrer le propos, il faut savoir par exemple que 25% des élèves de 12 ans au Québec n'ont pas encore atteint les niveaux nécessaires de lecture pour accéder au secondaire après les six années du primaire (Van Grunderbeeck, 2003).

Face à cette problématique aux conséquences multiples, il nous est apparu pertinent de nous intéresser à l'identification et à la description de facteurs cognitifs susceptibles d'expliquer la réussite ou l'échec en lecture.

Désirant approcher des procédures cognitives peu étudiées dans les recherches actuelles mais éventuellement porteuses d'explications nouvelles, nous nous sommes tournés vers une approche théorique encore peu confrontée au monde de la recherche en lecture : la théorie de la gestion mentale élaborée en France par Antoine de La Garanderie. Afin de mieux situer le cadre de la recherche et notamment l'objet de recherche, il importe de savoir qu'essentiellement, la gestion mentale, appelée aussi pédagogie des gestes mentaux, propose un schème explicatif de la réussite et de l'échec scolaire centré principalement sur le jeu des habitudes mentales différenciées selon les apprenants. Au cœur des procédures mentales employées par chacun pour apprendre, l'évocation, soit le fait de faire exister mentalement, et les habitudes évocatrices sous-jacentes à ce projet de faire exister mentalement sont, pour Antoine de La Garanderie, les premières composantes cognitives à questionner dans tout acte d'apprentissage. Au regard du processus de lecture, ce travail évocatif et tout ce qui le caractérise est de fait la dimension cognitive du lecteur qu'il faut approfondir afin de mieux comprendre le processus de compréhension en lecture et les difficultés qu'il génère (La Garanderie, 1990;1997;2002)

Bien qu'intéressantes au premier coup d'œil, il faut savoir que ces réflexions proposées par La Garanderie pour mieux comprendre l'apprentissage demeurent des vues théoriques qui n'ont pas été confrontées à la rigueur d'une recherche scientifique. Afin de palier à ce manque, les objectifs de recherche suivants ont donc été retenus et ils ont inspiré toute la méthodologie dont il sera question dans les prochaines pages : 1) décrire et comparer les procédures mentales (formes et contenus évocatifs) utilisées par de bons et mauvais lecteurs de 12 ans durant deux tâches de compréhension en lecture; 2) dégager et décrire des profils évocatifs de lecteurs susceptibles d'apporter des éclairages sur les aspects cognitifs de l'activité du lecteur pouvant permettre de mieux comprendre la réussite ou l'échec en lecture.

Afin d'atteindre les objectifs de recherche fixés, une méthodologie conséquente a été mise en œuvre. Sans entrer dans tous les détails méthodologiques, il importe de savoir que l'étude réalisée met de l'avant une recherche par entretiens au cours desquels la chercheuse et les sujets ont construit ensemble l'information, en mettant notamment à jour les structures cognitives en jeu dans une tâche de compréhension en lecture. Afin de recueillir les données pour fins d'analyse, tous les sujets retenus pour l'échantillon (des lecteurs en réussite et des lecteurs en échec) ont été placés, à deux reprises, en situation de lecture d'un texte informatif avec la consigne de bien lire ce texte pour bien le comprendre. Suite à chacune des tâches de compréhension en lecture (à intervalle d'un mois), les sujets ont été interrogés dans le cadre d'un entretien de type qualitatif sur les procédures cognitives

qu'ils ont mises en jeu au cours de leur lecture. Les données ainsi recueillies (les discours tenus par les sujets donc) ont par la suite été analysées, suivant une démarche fixée préalablement et avec l'aide d'une grille conceptuelle d'analyse élaborée à partir du cadre conceptuel. Une analyse de contenu a permis d'étudier le contenu des discours de chacun des sujets, d'en dégager une signification et d'élaborer une description des portraits évocatifs et cognitifs de chacun. Ensuite, une étude comparative a permis de comparer les portraits cognitifs de l'ensemble des bons lecteurs et de l'ensemble des mauvais lecteurs afin de dégager des ressemblances et/ou des différences et de mettre à jour une structure de fonctionnement récurrente pour chacun des groupes.

Il est aisé de deviner qu'au cours de la réalisation d'une telle recherche, plusieurs réflexions et interrogations quant à la méthodologie à suivre ont surgi et nourri sans cesse les choix à faire. Principalement, et ce sont ces thématiques qui seront traitées dans les prochaines pages, il nous a fallu tout d'abord poser les balises nous permettant de constituer l'échantillon de recherche, il nous a aussi fallu relever le défi posé par l'observation la plus objective possible de la vie cognitive de jeunes apprenants et la cueillette de données qu'elle sous-tend, et enfin, il nous a fallu relever le défi posé par l'analyse de discours tenus par des enfants à propos de leur vie cognitive.

### **La question de l'échantillon en recherche qualitative**

Bien que l'échantillonnage dans une démarche qualitative ait longtemps été soumis au besoin de l'observation participante sur le terrain, qui ne nécessitait pas de justification théorique, il est de plus en plus courant de baliser la constitution d'échantillons respectueux des besoins de la recherche qualitative. Bien entendu, le problème de l'échantillonnage en recherche qualitative est différent de celui qui se pose dans une démarche qui s'appuie sur le paradigme positiviste. D'emblée, la probabilité comme critère de la représentativité de l'échantillon au regard de la population globale n'est pas le principe directeur de la constitution de l'échantillon. De même, au cours de la sélection, il ne s'agit pas de constituer des groupes qui soient en tous points équivalents (comme le nécessitent les recherches expérimentales qui cherchent à établir une relation de cause à effet par l'observation d'une variable - isolée - sur une autre). Il faut plutôt rechercher, comme le mentionnent Savoie-Zajc (2000) et Pirès (1997), la représentativité des sujets sélectionnés au regard des objectifs de recherche et les possibilités de comparaison entre les sujets.

### **Le type d'échantillon retenu : une question de pertinence au regard de la recherche**

Dans le cadre de la recherche par laquelle émerge cette réflexion, l'échantillon retenu est composé de sujets différents quant à leur performance en

compréhension en lecture (premier et dernier quartile) mais comparables par ailleurs quant à une série de critères qui les unit (par exemple, milieu socio-économique commun, scolarité commune, etc.). Pour nommer le type d'échantillon qui a été choisi, nous avons utilisé le terme d'échantillon par « contraste-approfondissement » présenté par Pirès (1997). Essentiellement, ce type d'échantillon est positionné à mi-chemin entre l'étude d'un cas unique et l'étude de cas multiples, chaque cas étant décrit et étudié en profondeur de manière à se compléter et à établir une comparaison porteuse de sens.

***La question de la taille de l'échantillon ou les « deuils de grandeur » qu'il faut réaliser***

Comme le laisse entendre le terme d'étude de cas, il a été décidé pour le cadre de cette recherche que l'échantillon serait constitué d'un nombre restreint de « cas de lecteurs ». Afin d'établir un nombre approximatif et éventuellement sujet à modification en cours de recherche, nous avons questionné, comme il se doit, la problématique et les objectifs de recherche afin de fixer un nombre de sujets qui nous paraissait suffisant quant à la quantité et à la qualité de données à recueillir. De même, il nous a fallu, et cela est loin d'être négligeable dans les choix effectués, être sensibles à la faisabilité pratique de la collecte et de l'analyse des données. La recherche qualitative étant relativement flexible quant au nombre de sujets à considérer pour son échantillonnage, il nous est apparu qu'une quinzaine de sujets (en raison d'un maximum de 30 entretiens), comme le proposent Klave (1996) et Lofland et Lofland (1984), s'avéraient un nombre réaliste quant la fiabilité et la faisabilité de la recherche.

Afin de constituer un échantillon à l'intérieur duquel nous pourrions comme chercheur « naviguer à l'aveugle », nous avons jugé bon de donner la responsabilité de l'identification des sujets de recherche, particulièrement la responsabilité de l'identification du degré de compétence en compréhension en lecture, à une personne extérieure à la recherche. Un tel choix dans le partage des responsabilités s'explique principalement par notre volonté dans le cadre de cette recherche de demeurer ignorant de la compétence des sujets sélectionnés (bons ou mauvais lecteurs). Loin d'être inutile dans le cadre d'une recherche qualitative touchant de près à la subjectivité de la chercheuse et des sujets, cette ignorance a favorisé la mise à distance d'une expérience professionnelle fortement ancrée dans la remédiation auprès des élèves en difficultés. De même, cette ignorance a permis de mettre en place une relation d'égalité et de confiance entre la chercheuse et les sujets, notamment en démontrant aux élèves, en réussite et principalement en échec, que leur compétence n'était absolument pas jugée; c'est leur spécificité comme apprenant qui était digne d'intérêt.

Au final, c'est-à-dire après que toutes les étapes de la recherche aient été réalisées et suite aux modifications inhérentes à la réalité scolaire (perte de sujets en cours d'année scolaire), 10 sujets et donc 20 entretiens de recherche ont finalement constitué l'échantillon. Conséquemment, et comme plusieurs recherches qualitatives réalisées en éducation, notre recherche doit donc être considérée comme une étude de cas car elle cherche à projeter un éclairage nouveau sur des phénomènes éducatifs particuliers grâce à l'observation d'un nombre restreint de sujets et sans la prétention d'aboutir à des certitudes ou des généralisations.

### **L'observation de la vie cognitive de jeunes apprenants : possibilités et contraintes de la cueillette des données**

Du moment où l'on s'intéresse à l'observation de la vie mentale, on touche à la difficulté soulevée par l'observation des phénomènes mentaux qui, parce qu'internes, s'observent beaucoup plus difficilement, particulièrement parce qu'ils ne peuvent être observés de l'extérieur (à moins de les inférer à partir des produits qu'ils génèrent ou des comportements extérieurs qui peuvent parfois y être associés). Pour toucher directement l'activité mentale, et à défaut donc de pouvoir l'observer de l'intérieur comme le ferait un scanner, il nous a fallu chercher dans la diversité des moyens méthodologiques disponibles.

Pour observer la vie mentale en jeu dans l'apprentissage, La Garanderie, le penseur derrière la gestion mentale, a choisi d'ancrer sa démarche sur l'observation intérieure et la rencontre de l'autre. Porté par le projet d'approcher la vie mentale pour y découvrir des structures et des procédures récurrentes, il a estimé qu'on pouvait se livrer, à propos des actes de la connaissance nécessaires aux tâches d'apprentissage, à une analyse phénoménologique, dans la lignée des propositions de Husserl (1985) et de Heidegger (1985). Soucieux d'approcher la vie mentale dans cette perspective phénoménologique, La Garanderie s'est tourné dès le début de ses recherches vers les méthodes fondées sur l'observation intérieure et la verbalisation, notamment sur la procédure d'investigation intérieure qu'est l'introspection. Dans son souci de mettre à jour une phénoménologie de l'intelligence qui prenne en compte l'idée du sens, tel que le préconisait déjà Socrate lorsqu'il invitait ses élèves à revenir à eux-mêmes afin d'exposer leurs points de vue et à donner leur raison, La Garanderie a cherché à donner à cette introspection, de type eidétique, une dimension expérimentale.

C'est principalement dans la tradition de la psychologie expérimentale du début du XXe siècle que La Garanderie a puisé les moyens de sa volonté d'introspection et notamment les moyens pour réhabiliter cette méthode et montrer sa validité épistémologique et son statut scientifique. Déplorant que la

psychologie se soit partagée entre deux types d'héritiers (les tenants du béhaviorisme et ceux de la psychanalyse), La Garanderie a cherché au cœur de cette tradition à démontrer l'existence d'un troisième type d'héritiers: les tenants de la conscience auxquels aurait été dévolu le soin d'aiguiser l'instrument d'investigation qu'est l'introspection (La Garanderie, 1989). Les chercheurs qui ont retenu l'attention de La Garanderie sont principalement Binet (1973), Burloud (1938) mais aussi les psychologues de l'Institut de Würzburg (Watt, Bühler & Messer). Pratiquant l'enquête introspective pour mettre à jour les contenus mentaux utilisés et les structures opératoires mises en œuvre lors de tâches intellectuelles, ces derniers, et particulièrement Binet, ont eu le souci d'inscrire l'emploi de l'introspection au cœur d'une démarche scientifique (La Garanderie, 1994, 1992; Binet, 1973). Principalement, La Garanderie a retenu de leurs propositions d'emploi méthodologique de l'introspection la nécessité de placer les sujets dans des situations de tâches mentales (reproductibles) afin de les inviter à décrire ce qui se passe dans leur tête au cours du vécu de tâche. De même, il a retenu l'importance de s'entourer de précautions pour éviter tout phénomène de suggestions. Afin de placer l'enquête introspective au service de la pédagogie, La Garanderie a développé ce qu'il a appelé le dialogue pédagogique. Essentiellement, ce dialogue se veut, comme le décrit Gaté (1996), « (...) une interrogation directe du sujet visant à cerner avec précision son mode de fonctionnement mental dans la tâche, c'est-à-dire à décrire les opérations de la pensée à partir de la conscience propre qu'en a le sujet » (p. 190). Selon les besoins, il peut être un outil de recherche et/ou un outil de médiation (dans le cadre d'une intervention proprement pédagogique).

Considérant ces perspectives méthodologiques de La Garanderie mais désirant également les dépasser ou du moins les rendre plus rigoureuses et plus soucieuses des critères de validité scientifique aujourd'hui recherchés, il nous est apparu essentiel d'identifier, pour le cadre de notre recherche, des moyens méthodologiques inscrits dans les dernières avancées en matière de méthodologie qualitative. Dans la mesure où nous voulions éviter les reproches souvent énoncés quant à la méthodologie de la Garanderie jugée trop « intuitive » et "passéiste", un tel cheminement nous paraissait indispensable. Ne pouvant observer de l'extérieur les procédures mentales recherchées, le questionnement direct des sujets et plus précisément les techniques d'observation intérieure appuyées sur la verbalisation des sujets, ont été retenus. Cherchant dans tout l'arsenal des méthodes qualitatives un moyen de cueillette de données spécifique ouvrant la porte à une compréhension et une connaissance de l'intérieur, l'entretien de nature qualitative a, dans le prolongement de ce choix, émergé.

### *Le choix de l'entretien qualitatif*

Bien qu'il existe plusieurs types d'entretiens et donc des définitions multiples, plusieurs auteurs, dont Savoie-Zajc (2000 et 1997), Poupart, (1997), Boutin (1997) et Van der Maren (1996), s'entendent pour dire qu'il s'agit d'une méthode de collecte d'informations utilisant un processus de communication verbale guidé par un canevas plus ou moins contraignant et qui peut revêtir plusieurs formes. L'entretien est de fait classifié généralement à partir de deux variables: le degré de liberté laissé aux interlocuteurs (présence et formes des questions) et le niveau de profondeur des échanges (richesse et complexité des réponses). Considérant l'objectif complexe visé par la réalisation de ces entretiens, soit la cueillette de données susceptibles de permettre l'identification et la description de procédures cognitives mises en oeuvre dans l'acte de lire par des apprenants de 12 ans, l'entretien de type semi-dirigé qui s'illustre à travers un type d'interaction verbale animée de façon souple mais tout de même organisée a été sélectionné.

### *La nécessité de baliser le degré de directivité des entretiens de recherche*

Bien que l'entretien de type qualitatif veuille éviter une structuration préalable qui augmenterait les risques de pré-structuration du discours en raison de la forme prédéterminée des questions et des réponses (Poupart, 1997), c'est au chercheur que revient la responsabilité d'initier la démarche d'étude et de guider l'entretien (Savoie-Zajc, 1997). Comme le présente bien Deslauriers (1991), le principe fondamental de l'entretien en recherche qualitative est de fournir un encadrement à l'intérieur duquel les répondants, particulièrement des sujets de 12 ans, pourront exprimer leur compréhension des choses (ici, des procédures restées bien souvent implicites) dans leurs propres termes. Dans le cadre de cette recherche, mais nous pourrions élargir le propos à plusieurs autres recherches, cette responsabilité du chercheur d'initier et de guider la démarche d'étude a été essentielle car elle a permis d'assurer à la collecte une certaine rigueur. Plus précisément, la volonté de construire un outil de collecte suffisamment précis pour rendre compte de phénomènes mentaux non directement observables, dont on peut donc assurer la validité et la fiabilité, a inspiré l'élaboration rigoureuse d'un protocole d'entretien et d'un canevas de questionnement.

Concernant dans un premier temps le protocole d'entretien, l'organisation générale de chacun des entretiens a été établie. Pour ce faire, chaque entretien a d'abord été envisagé au regard d'un texte donné à comprendre et au regard des deux procédures de verbalisation retenues (après tâche pour le premier entretien et en cours de tâche pour le second). Dans un deuxième temps, la réalisation des entretiens a été structurée plus

profondément en prévoyant notamment l'ordre approximatif dans lequel pourraient être approchées les différentes étapes de l'entretien, par exemple le temps d'accueil, l'explicitation du projet de recherche, le temps de lecture permettant de placer les sujets en situation de tâche réelle, l'entretien de type introspectif spécifiquement, la conclusion et les remerciements.

Suite à la structuration générale et spécifique des entretiens, et toujours dans le prolongement de la volonté de construire un outil de collecte suffisamment précis pour rendre compte de phénomènes mentaux non directement observables, il nous a semblé tout autant essentiel d'envisager un canevas de questionnement par lequel les procédures cognitives recherchées pourraient être approchées. Pour structurer ce canevas de questionnement, il importe de faire référence à la question de recherche et au cadre conceptuel qui la sous-tend. Pour notre recherche, ce sont donc les concepts inhérents à la notion d'évocation en gestion mentale qui ont servi d'appui à cette dynamique interrogative. Au regard de ces concepts, des questions susceptibles d'approcher chacune des dimensions de la vie cognitive recherchées et des procédures cognitives qui peuvent y être associées, ont été identifiées. À la lumière de cette banque de questions, leur ordre approximatif a été précisé. À cet effet, il est apparu important d'établir en début d'entretien si le sujet rencontré évoque ou non, c'est-à-dire s'il demeure au stade perceptif ou s'il réalise un travail réel et cognitif d'appropriation de l'information. Une fois cela réalisé, des questions davantage susceptibles d'aider le sujet à décrire les différentes procédures cognitives mises en œuvre ont été envisagées. Cherchant à respecter la dynamique du général au particulier (abondamment suggérée dans la littérature qui a trait aux entretiens qualitatifs), une attention particulière a été portée afin de prévoir des questions plus ouvertes en début d'échange et des questions plus fermées en fin d'échange (Savoie-Zajc, 1997; Anadon & L'hostie, 1993). Conséquemment, et sans pour autant pouvoir élaborer un canevas de questionnement unique à tous les sujets, il a ainsi été possible de baliser la réalisation des entretiens. De fait, une certaine constance a pu être assurée d'un entretien à l'autre et ceci, même si l'ordre des questions, le niveau de détail et la dynamique particulière d'entretien ont varié selon les sujets (Savoie-Zajc, 2000).

*La nécessité des compétences de l'intervieweur lors d'entretiens qualitatifs*

En plus d'assurer une structure aux entretiens de recherche, il nous est apparu tout autant indispensable de s'assurer de la compétence de l'intervieweur (ici la chercheure) à mener des entretiens semi-dirigés. Les auteurs qui s'intéressent à la technique de l'entretien reconnaissent tous en effet que cette technique a des limites et des biais qu'il faut connaître pour mieux s'en prémunir. Poupard

(1997; 1993) propose une classification intéressante de ces biais: les biais liés au dispositif d'enquête (le contenu et les formes des questions), les biais liés à la relation intervieweur-interviewer (interventions verbales et non-verbales, présupposés, etc.) et les biais rattachés au contexte de l'enquête (attentes respectives, craintes). Afin de se prémunir des conséquences souvent coûteuses de ces biais, les compétences qui guident de manière générale la technique de l'entretien qualitatif et, de manière plus spécifique, les compétences qui guident la pratique du dialogue pédagogique (La Garanderie, 1996; Verneyre, 1993; Chich, Jacquet, Mériaux & Verneyre, 1991) ont été éclairantes lors de la préparation et de la réalisation des entretiens.

Savoie-Zajc (1997) propose une terminologie particulière pour nommer les compétences qui sont nécessaires à la réalisation d'entretiens rigoureux. Pour cette auteure, la maîtrise de compétences affectives (capacité relationnelle, compréhension emphatique, écoute active, respect), de compétences professionnelles (habileté du chercheur à structurer l'entretien avec la recherche en cours, habileté à guider au besoin les répondants, habileté à faire des liens) et de compétences techniques (langage non verbal, formulation des questions, reformulation) est fondamentale. Dans le respect de ces compétences, et au regard des suggestions de bon nombre d'auteurs (dont Boutin, 1997; Van der Maren, 1996; Vermersch, 1991), plusieurs compétences ont été pour cette présente recherche apprises dans le cadre de formations spécifiques et mises en œuvre au cours de la réalisation des entretiens. Les compétences d'entretien qui ont par exemples été apprises et mises en œuvre au cours de notre recherche sont : garder une attitude non-directive, accueillir l'autre dans sa différence, éviter un climat d'évaluation afin de favoriser un climat de confiance, faire de l'écoute active, éviter les questions fermées, utiliser seulement au besoin des questions avec hypothèses de réponses et pratiquer le plus régulièrement possible la reformulation afin d'approfondir l'analyse et de valider en direct des interprétations.

***Conséquences des choix posés pour la cueillette des données : les réalités rencontrées***

Si nous revenons sur ce qui a finalement été vécu quant à la cueillette de données, nous pouvons affirmer que le protocole d'entretien et le canevas de questionnement ont été d'un grand secours pour assurer une constance dans la rigueur de la cueillette et dans l'efficacité de celle-ci. Bien que les entretiens aient permis d'investir l'activité cognitive des sujets rencontrés, ces derniers n'ont par contre pas tous la même richesse et la même rigueur. Au cœur des difficultés rencontrées au cours de la cueillette des données, il nous faut notamment souligner la capacité inégale des sujets à investir la démarche

d'entretien proposée ainsi que la difficulté pour la chercheuse à appliquer avec constance toutes les compétences d'entretien visées.

*Un mot sur la capacité réelle mais inégale des enfants à verbaliser leur vie cognitive*

Comme les sujets dans plusieurs recherches de type qualitatif sont des instruments premiers de recherche puisque ce sont leurs perceptions et leurs réflexions verbalisées qui permettent de faire naître la connaissance recherchée (Savoie-Zajc, 2000), leur capacité à investir l'objet de recherche est un facteur fondamental dans la réussite de cette dernière.

Dans le cadre de notre étude, et sachant que l'utilisation de l'entretien semi-dirigé avec de jeunes sujets favorise leur participation réelle et leurs compétences (à cause de son rapprochement du contexte de la conversation-Boutin, 1997), il importe de noter que le type d'entretien choisi a permis à la majorité des sujets de l'échantillon retenu d'investir la dynamique de construction de sens visée. Particulièrement, ce sont les sujets bons lecteurs qui ont eu le plus de facilité à mettre en mots les actions mentales qui portent leur démarche de compréhension, ce qui n'est guère étonnant lorsque l'on connaît la compétence des élèves en réussite en matière de métacognition. Bien que plusieurs d'entre eux aient reconnu les difficultés que peut soulever l'introspection, notamment parce qu'elle a pour objet des procédures sur lesquelles il est peu fréquent de réfléchir ou parce qu'elle porte sur des procédures automatisées, ces sujets de l'échantillon se sont donc distingués quant à leur connaissance des procédures cognitives qui supportent leur acte de compréhension et quant à leur capacité à les mettre en mots pour les communiquer à la chercheuse.

Au contraire des sujets bons lecteurs, les sujets mauvais lecteurs ont eu davantage de difficultés (sauf un sujet) à investir avec précision l'objet de recherche. Plusieurs des propos tenus par ces sujets sont ainsi restés confus, très peu précis, voire contradictoires. « Victimes » de leurs difficultés à gérer la démarche introspective proposée dans l'entretien, ils ont eu beaucoup plus d'obstacles à relever pour répondre aux questions posées. Conséquemment, les entretiens réalisés avec ces sujets ont un caractère plus directif. Outre la spontanéité du discours quant à une procédure cognitive précise (recours à l'imagerie mentale), la plupart des dimensions de la vie cognitive associées à l'acte de lire ont été, par exemple, approchées avec ces sujets par des questions plus précises et/ou avec l'aide d'hypothèses de réponses proposées comme des procédures susceptibles d'avoir été mises en œuvre au cours de la tâche de compréhension.

Malgré ces difficultés réelles qui commandent une nécessaire prudence quant à l'analyse qui a été posée sur la base de quelques entretiens plus laborieux, il demeure que tous les sujets de la recherche sont parvenus à investir en totalité ou partiellement l'objet de recherche visé.

*Investir par entretien la vie cognitive : un défi de tous les instants pour le chercheur*

Parallèlement à la compétence des sujets à investir la démarche d'entretien proposée, il importe que le chercheur, premier instrument de recherche, soit à même de conduire avec efficacité ces entretiens. Cette compétence, loin d'être anodine, est en effet fondamentale en recherche qualitative car elle est à la base de toute la dynamique de co-construction de sens visée par le biais des entretiens de recherche.

Bien que nous avons mentionné antérieurement la nécessité du chercheur de se former aux différentes compétences inhérentes à la réalisation d'entretiens de type qualitatif afin d'éviter les biais liés à ceux-ci, la réalité humaine de l'entretien nous amène à admettre qu'il n'est pas toujours facile de mettre en œuvre les compétences recherchées. Dans le cadre de notre recherche par exemple, notamment lors des entretiens réalisés avec les sujets lecteurs en difficulté moins habiles à verbaliser leur activité cognitive, certaines compétences d'entretien ont été négligées ou moins bien maîtrisées. Comme cela a été exprimé au point précédent, nous n'avons pu, par exemple, toujours su garder une attitude non-directive, principalement lorsque des hypothèses de sens nous ont conduit à conclure rapidement à des procédures et à proposer des hypothèses de réponse sélectives (c'est-à-dire incomplètes quant à toutes les possibilités de fonctionnement cognitif). De même, il a parfois été difficile d'éviter les questions fermées.

Bien que ces attitudes, on le devine, aient fragilisé le degré de directivité visé, elles ont aussi, et paradoxalement, contribué à la réussite des entretiens, principalement auprès des sujets mauvais lecteurs. Considérant la difficulté de traduire un discours de recherche et un modèle théorique en discours accessible à tous, accessible notamment à de jeunes apprenants, de telles « faiblesses » d'entretien ont en effet aidé les sujets à verbaliser leur pensée en ce qui concerne un objet de recherche resté souvent implicite jusqu'au jour de l'entretien. De fait, et nous nous permettrons de conclure avec ceci en ce concerne le défi proposé par la cueillette la plus objective possible de verbalisations portant sur la vie cognitive de jeunes apprenants, il nous apparaît que nous sommes parvenus à construire un pont entre une certaine forme de non-directivité permettant d'approcher le plus objectivement possible un phénomène et une certaine forme de directivité réflexive permettant de

guider des sujets dans un entretien inédit. Bien qu'il aurait été intéressant que les sujets puissent s'exprimer spontanément sur l'objet de recherche à partir de questions exclusivement ouvertes, les données sur la démarche introspective montrent la nécessité de guider quelque peu l'entretien, d'où la nécessité d'une certaine forme de directivité. Dans le cadre de notre recherche, cette directivité « relative » de l'entretien, particulièrement la formulation occasionnelle d'hypothèses de réponses, nous paraît avoir favorisé chez les sujets la prise de conscience et la verbalisation de procédures cognitives restées souvent implicites jusqu'alors. Loin d'accepter par influence subjective suspecte la proposition explicative de leurs procédures cognitives dominantes, les sujets ont ainsi pour la plupart témoigné d'une exigence d'exactitude qui les a rendu fort circonspects devant nos propositions.

### **L'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants : possibilités et contraintes de l'analyse des données**

Comme plusieurs recherches qui s'inscrivent dans le courant de la recherche dite qualitative, nous avons postulé dès le début de la réalisation de notre étude que la rencontre du chercheur et des sujets, ici les 10 jeunes lecteurs constituant l'échantillon retenu, était à même de permettre la construction d'un réseau de sens crédible porteur d'une connaissance nouvelle. Comme c'est régulièrement le cas en recherche qualitative, nous avons considéré la chercheuse et les sujets comme étant les premiers « instruments » de recherche puisque d'eux seuls, de leurs perceptions et de leurs réflexions placées en contexte interactif pouvait naître la connaissance recherchée (Savoie-Zajc, 2000). En premier lieu, les sujets ont ainsi été invités, avec l'aide de la chercheuse, à décrire l'objet d'étude, à savoir les procédures cognitives employées pour comprendre les deux textes de lecture proposés. En deuxième temps mais parfois aussi simultanément, la chercheuse a dû investir l'étape délicate mais fondamentale de l'analyse des données par laquelle il importe de découvrir la logique sous-jacente aux données présentées de manière éparse (Anadon & L'hostie, 1993) et de découvrir des liens porteurs d'explication ou de compréhension.

#### ***La nécessité d'une démarche d'analyse rigoureuse et transparente***

Dans le cadre de la recherche dont il est question ici, l'objet d'analyse consistait à dégager, à partir des verbalisations obtenues au cours des entretiens, les procédures cognitives (formes et contenus évocatifs) utilisées par de bons et de mauvais lecteurs lors de tâches de compréhension en lecture. Pour réaliser l'analyse des données recueillies (dans le cadre de cette recherche, 1200 pages de transcription d'entretiens), la méthodologie propre à l'analyse de contenu a été retenue. Le choix d'une analyse de contenu se fonde sur l'intérêt que nous avons pour l'information contenue dans le discours. Une

telle analyse permet d'exploiter les informations que l'on retrouve dans la communication afin d'en dégager du sens (Mucchielli, 1998). À ce propos, deux types de contenu sont nommés dans la littérature et les deux types de contenu ont été utilisés dans le cadre de notre recherche. Aussi, l'analyse a dans un premier temps porté sur ce qui a ouvertement été dit par les sujets (contenus manifestes des discours). Au-delà, l'analyse a également porté sur les contenus latents du discours, c'est-à-dire sur le non-dit mais le saisissable au moyen d'une clé de lecture spécifique (Van der Maren, 1996; L'écuyer, 1987).

Van der Maren (1996) présente bien la démarche d'analyse que nous avons retenu en parlant de l'analyse interprétative. Ce type d'analyse procède en comparant le discours à analyser avec une fiction idéale ou un modèle issu de l'orientation théorique et donc du cadre conceptuel (ici, la théorie de la gestion mentale). Dans ce cas, le discours à analyser fait figure de surface puisque c'est plutôt ce qu'il sous-tend, le contenu latent donc, qui intéresse la recherche. Pour réaliser une telle analyse, quelques étapes sont préconisées et nous les avons retenues et mises en œuvre afin d'assurer à l'analyse un cadre qui soit le plus rigoureux possible. Dans un premier temps, et après que tous les entretiens aient été retranscrits, une lecture globale du matériel afin d'en dégager un sens général a d'abord été réalisée. Par la suite, et afin de repérer les divers thèmes significatifs au regard de l'objet de recherche, les verbatims d'entretiens ont été fractionnés en extraits signifiants, en d'autres mots des extraits se rapportant aux concepts d'étude recherchés et aux unités d'analyse identifiées dans le cadre conceptuel ont été repérés et codés. Grâce à ce premier travail d'interprétation, il nous a été possible de traduire cette étape d'analyse dans un discours organisé en fonction des unités de sens retenues et utilisant un langage inspiré du cadre conceptuel. Afin de réaliser cette traduction permettant la systématisation de l'ensemble des données (Savoie-Zajc, 2000; Van der Maren, 1996; Poisson, 1991), une lecture horizontale de chacun des sujets a d'abord été réalisée. Grâce à plusieurs relectures des regroupements des extraits signifiants pour un sujet, l'approfondissement de la question suivante a donc été entrepris : *« comment les relations entre ces indices interprétables de la surface peuvent correspondre aux relations entre les éléments de la trame latente de façon à pouvoir faire correspondre le sens de la totalité du texte avec le modèle latent présumé »* (Van der Maren, 1996, p. 410-411). Par la suite, une lecture horizontale permettant une analyse comparative des sujets bons lecteurs et par conséquent une description des caractéristiques principales de ce groupe ont été réalisées. La même démarche a ensuite été réalisée pour le groupe mauvais lecteur. Enfin, une analyse intergroupe a permis d'identifier les complémentarités et les différences existantes entre le groupe bons lecteurs et le groupe mauvais lecteurs, ce qui nous permis d'identifier des portraits

cognitifs récurrents à partir de chacun des traitements particuliers réalisés pour chacun des sujets puis chacun des groupes.

Pour bien identifier les unités d'analyse par lesquelles s'est réalisée toute de la tâche d'analyse, il va de soi qu'une grille d'analyse a dû être élaborée afin d'assurer une transparence quant à l'interprétation réalisée. Essentiellement, cette grille d'analyse nous a permis d'identifier les unités d'analyse à rechercher, les concepts s'y rapportant au regard du cadre conceptuel et les indices de discours pouvant se rattacher à ces concepts recherchés. Comme il faut parfois remettre notre ouvrage cent fois sur le métier, cette grille d'analyse s'est réalisée en trois temps : avant l'expérimentation (car l'ensemble de la méthodologie a été pré-expérimentée avant d'être finalisée), après l'expérimentation pour les corrections à apporter et l'ajout d'unités d'analyse, et finalement, durant la phase même de l'analyse afin de pouvoir prendre en compte toutes les spécificités des discours produits et toutes les spécificités de la vie cognitive des sujets rencontrés.

Toujours afin d'assurer le plus de rigueur à la démarche d'analyse, l'utilisation de la triangulation a aussi été retenue. La recherche qualitative accordant une grande place au chercheur en tant que premier instrument de recherche, la mise en place de dispositif pouvant valider la réflexion de ce dernier a été d'un grand secours, notamment parce qu'elle nous a permis de s'assurer que les résultats du processus de construction de sens engagé lors de la collecte des données et finalisé lors de l'analyse des discours étaient porteurs de sens pour un ensemble d'intervenants (Savoie-Zajc, 2000, 1993; Van der Maren, 1996; Miles & Huberman, 1991). À défaut de recourir à la triangulation théorique ou à la triangulation des méthodes, la triangulation indéfinie et la triangulation du chercheur ont été retenues pour le cadre de cette recherche. La triangulation indéfinie est caractérisée par un souci de retourner aux participants afin de provoquer une discussion autour de la co-construction de sens émergente (Karsenti & Demers, 2000). Dans le cadre de notre recherche, ce retour s'est effectué durant la collecte des données dès le moment où la chercheuse a cherché à confirmer auprès des sujets (par des questions et des reformulations nombreuses) ses hypothèses et ses interprétations spontanées. Grâce à ce retour aux sujets, des erreurs d'interprétation ont pu être corrigées et des aspects d'analyse négligés ont pu être mis en lumière ou nuancés. Quant à la triangulation du chercheur, deux choix ont été retenus. D'abord, l'analyse du portrait cognitif de chacun des sujets a été réalisée à deux moments différents (principe de la double analyse) afin de pouvoir juger de la cohérence et de la concordance des interprétations posées. De plus, les données et les résultats d'analyse ont été soumis à des chercheurs extérieurs à la recherche mais compétents quant à l'analyse de profils cognitifs inspirés de la théorie de la

gestion mentale. Ces stratégies de triangulation, qui proposent, comme l'écrit Savoie-Zajc (2000), une sorte de "*procès d'intercompréhension*" (p. 194), nous ont permis de nous mettre à distance par rapport à la démarche de recherche entreprise.

***Conséquences des choix posés pour l'analyse des données : les réalités rencontrées***

Si nous revenons sur notre expérience quant à l'analyse la plus « objective » possible des procédures cognitives de jeunes apprenants, nous pouvons affirmer que le protocole d'analyse qui vient d'être explicité a été d'un grand secours pour assurer une constance dans la rigueur de l'analyse. Malgré cela, des difficultés rencontrées doivent être mentionnées.

D'entrée de jeu, il importe de souligner la difficulté à analyser, sur la base d'un schème conceptuel donné ou d'un modèle issu d'une orientation théorique (ici la théorie de la gestion mentale) toutes les spécificités des discours produits au cours d'une recherche de type qualitatif. En plus d'obtenir nombre de discours qui ne peuvent être analysés parce qu'ils sortent complètement du cadre d'analyse retenu ou même du sujet de recherche, certains discours obligent le chercheur (heureusement diront plusieurs) à revoir et/ou à modifier certaines de ses unités ou thèmes d'analyse afin de bien rendre compte de toute la complexité du phénomène à l'étude. C'est ainsi, par exemple, que nous avons dû en cours de recherche inclure dans les éléments d'analyse des procédures cognitives dont nous n'avions pas soupçonné l'existence mais qui ont apporté des nuances fondamentales. Ainsi, certaines étapes de recherche, habituellement standardisées, se chevauchent régulièrement en recherche qualitative pour laisser place à un devis de recherche plus ouvert par lequel des catégories conceptuelles et des hypothèses de recherche peuvent s'élaborer en cours de route (Deslauriers et Kérisit, 1997).

Parallèlement à cela, il importe aussi de souligner la difficulté à analyser l'acte de compréhension de certains sujets de l'échantillon, particulièrement les sujets dont les discours étaient plus imprécis, voire parfois contradictoires. Dans ce cas, toute la procédure d'interprétation et d'analyse doit être réalisée et présentée avec beaucoup de nuances et de prudence et sans cesse, le chercheur doit revenir à son protocole d'analyse et sa grille afin de demeurer dans les balises fixées.

Enfin, et cela est tout autant fondamental, il nous faut aussi souligner l'exigence de ce type d'analyse qualitative. L'exigence s'enracine d'abord dans l'aspect temporel de la procédure d'analyse étant donné le temps qu'il faut consacrer à la réalisation de ce type de travail interprétatif, particulièrement

dans le cas de l'analyse de procédures cognitives demeurées bien souvent implicites jusqu'alors. L'exigence prend aussi racine dans le rôle essentiel et incontournable du chercheur qui, en tant que premier (et souvent seul) instrument de recherche et de réflexion se doit d'être toujours en parfaite maîtrise de son objet de recherche et du protocole de recherche qu'il s'est fixé.

**Pour conclure : mot de la fin sur la validité de la recherche qualitative**

Il nous faut maintenant conclure et c'est en abordant la question de la validité interne de la recherche qualitative que nous aimerions le faire. La validité interne, suivant la définition classique « (...) réside essentiellement dans la justesse et la pertinence du lien établi entre les observations empiriques et leur interprétation » (Laperrière, 1997, p. 377). Les partisans de la recherche qualitative assurent habituellement la justesse et la pertinence de ce lien en « restituant au sens sa place centrale dans l'analyse des phénomènes humains, par la prise en considération du rôle de la subjectivité dans l'action humaine et de la complexité des influences qu'elle subit en contexte naturel » (Laperrière, 1997, p. 384).

La recherche par laquelle a émergé cette réflexion illustre bien cette nécessité de restituer au sens et à la subjectivité de l'action humaine une place, mais elle illustre aussi l'importance de se prémunir le plus possible des biais relatifs à une telle réalité de recherche. Dans le cadre d'une recherche portant sur l'observation des procédures mentales invisibles à l'œil nu, donc pour lesquelles il est nécessaire de questionner les sujets et d'analyser leurs discours, l'échange social que constitue l'entretien et la place importante de l'interprétation dans les analyses de ces derniers pouvaient, nous en sommes conscients, affecter la validité. Notamment, le rôle central du chercheur, avec tout ce qui le caractérise (ses attentes personnelles, sa subjectivité et sa perception sélective) et la crédibilité des répondants (la fiabilité de leurs réponses et leur sensibilité à l'influence du chercheur) auraient pu et ont pu avoir des influences sur la validité recherchée.

Généralement, les différents choix effectués à propos de l'objet de la recherche, du cadre conceptuel de référence, des objectifs fixés et des choix méthodologiques sont autant de réalités qui ont eu des répercussions sur la portée et la valeur d'une recherche. Dans le cadre de la nôtre, et afin de palier aux faiblesses annoncées, une attention a été accordée à la description détaillée de toute la démarche de recherche afin de bien asseoir notre volonté de rigueur scientifique. En privilégiant une telle précision et en facilitant la reproduction et l'évaluation des analyses par d'autres chercheurs, Savoie-Zajc (2000) et Laperrière (1997) soutiennent que l'on rend les analyses fiables. De même, le

souci d'élaborer un canevas d'entretien le plus rigoureux possible et l'attention portée aux diverses compétences nécessaires aux entretiens constituent également des moyens que nous avons mis en place afin de réduire au maximum les biais relatifs à la subjectivité. L'explicitation des assises théoriques qui ont fondé le travail de questionnement et d'interprétation et la systématisation de la démarche d'analyse en constituent d'autres qui, sans réduire en totalité le caractère subjectif de la démarche, ont eu le mérite de la baliser.

Malgré ces précautions, les difficultés à investir, au moyen d'entretiens de recherche, la vie cognitive de jeunes apprenants de 12 ans sont réelles et elles ont été explicitées. De même, les difficultés soulevées par l'analyse des discours recueillis n'ont pu être passées sous silence. Pourtant et malgré l'exigence constante d'une telle démarche de recherche ou à cause de cette exigence, nous continuons de penser que notre étude, et les moyens méthodologiques utilisés, constituent un chemin de plus vers une compréhension enrichie des apports bénéfiques de la méthodologie qualitative en sciences de l'éducation. Fort de notre expérience, nous pouvons aujourd'hui conclure qu'il est bel et bien possible de relever le défi de l'observation et de l'analyse de la vie cognitive de jeunes apprenants de 12 ans par le biais des procédures de recherche proposées par la méthodologie qualitative.

### Références

- Anadon, M. & L'hostie, M. (1993). Le jeu de la communication humaine dans un parcours de recherche : de la collecte à l'analyse du discours. Dans M. Anadon & D. Côté-Thibault (Éds), *La recherche qualitative en éducation : réflexions sur ses fondements, ses modèles et ses pratiques*, *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, volume 8, hiver 1993.
- Anadon, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 15 à 32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Binet, A. (1973). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Centre d'étude et de promotion de la lecture.
- Burloud, A. (1938). *Principe d'une psychologie des tendances*. Paris : Félix Alcan.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chich, J.P., Jacquet, M., Mériaux, N. & Verneyre, M. (1991). *Pratique pédagogique de la gestion mentale*. Paris : Retz.

- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill, éditeur.
- Deslauriers, J.-P & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp.85 à 112). Montréal : Gaëtan morin éditeur.
- Garanderie, A.(de la). (1989). *Défense et illustration de l'introspection*. Paris : Centurion.
- Garanderie, A. (de la). (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris : Centurion.
- Garanderie, A. (de La). (1992). Sens et structure. Dans A. de la Garanderie (Éd), *Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale*. (pp. 15 à 35). Paris : Bayard.
- Garanderie, A. (de La). (1994). Les critères de la gestion mentale. Dans A. de La Garanderie (Éd), *Revue d'études et de pratiques sur la vie mentale* (pp. 13 à 34). Paris : Bayard.
- Garanderie, A. (de La). (1996). *Dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Bayard.
- Garanderie, A. (de La). (1997). *Critique de la raison pédagogique*. Paris : Nathan.
- Garanderie, A (de La). (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance : une pédagogie du sens*. Lyon : Chronique sociale.
- Gaté, J.-P. 1996. L'apport de la gestion mentale à la pédagogie du lire-écrire. Dans A. La Garanderie (Éd), *Gestion mentale et recherche de sens* (pp. 189 à 195). Paris : Nathan-Pédagogie.
- Heidegger, M. (1985). *Les concepts fondamentaux de la phénoménologie* (1927-1975). Paris : Gallimard.
- Husserl, E. (1985). *L'idée de la phénoménologie*. Paris : PUF.
- Karsenti, T. & Demers, S. (2000). *L'étude de cas*. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 225 à 248). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Klave, S. (1996). *Interviews : An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks : Sage Pub.
- Laperrière, A. (1993). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans *Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux* (pp.45 à 66). Rimouski : Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale du 17 mai 1993.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, *La recherche*

- qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques (pp. 113 à 167). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- L'écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étape. Dans J.-P. Deslauriers (Éd), *Les méthodes de la recherche qualitative*. (pp. 49 à 66). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lofland, J. & Lofland, H.L. (1984). *Analyzing Social Setting : A guide to Qualitative Observation and Analysis*. Belmont : Wadsworth.
- Miles, M. & Hubermans, A. M.. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck, éditions du Renouveau pédagogique.
- Mucchielli, A. (1998). *Les méthodes qualitatives*. Paris : collection encyclopédique.
- Pirès, A.P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologique* (pp. 113 à 167). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Poupart, J. (1993). Les débats autour de la scientificité de l'entretien. Dans *Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux* (pp. 101 à 108). Rimouski : Actes du colloque du conseil québécois de la recherche sociale du 17 mai 1993.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx & al, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173 à 209). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Savoie-Zajc, L. (1993). Qu'en est-il de la triangulation : là où la recherche qualitative interprétative se transforme en intervention sociale. Dans M. Anadon & D. Côté-Thibault (Éds), *La recherche qualitative en éducation : réflexions sur ses fondements, ses modèles et ses pratiques*. *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, volume 8, hiver 1993.
- Savoie-Zajc, L. (1997). *L'entrevue semi-dirigée*. Dans B. Gautier, *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 263 à 286). Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171 à 198). Sherbrooke : CRP.

- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Montréal : les presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Vermersch, P. (1991). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Verneyre, M. (1993). *Sens et finalités de l'entretien pédagogique*. Dans A. de La Garanderie (Éd), *Gestion mentale : revue d'études et de pratiques sur la vie mentale* (pp. 55 à 82). Paris : Bayard.
- Van Grunderbeeck, Nicole, et al. (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves du secondaire*. (pp. 3-16-31-35). Montréal : Université de Montréal.

*Virginie Martel est professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Elle a soutenu sa thèse de doctorat en mai 2004. Ses domaines de recherche s'inscrivent principalement dans l'enseignement et l'apprentissage des compétences en lecture de l'école primaire aux études universitaires (persévérance et réussite). De même, elle s'intéresse au développement des compétences langagières et citoyennes par le biais de l'exploitation de la littérature de jeunesse.*