



HAL
open science

Identifier les procédures de raisonnement des étudiants : le cas d'un dispositif pédagogique de Master

Valérie Meliani, Marie-Caroline Heïd, Catherine de Lavergne

► To cite this version:

Valérie Meliani, Marie-Caroline Heïd, Catherine de Lavergne. Identifier les procédures de raisonnement des étudiants : le cas d'un dispositif pédagogique de Master. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université Saison_2, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2018, Montpellier, France. hal-01939003

HAL Id: hal-01939003

<https://hal.science/hal-01939003>

Submitted on 29 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

IDENTIFIER LES PROCÉDURES DE RAISONNEMENT DES ÉTUDIANTS : LE CAS D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

DE MASTER

Valérie Méliani, Univ Paul Valéry Montpellier 3, LERASS (CERIC) EA 827, F34000, Montpellier, France

Marie-Caroline Heïd, Univ Paul Valéry Montpellier 3, LERASS (CERIC) EA 827, F34000, Montpellier, France

Catherine De Lavergne, Univ Paul Valéry Montpellier 3, LERASS (CERIC) EA 827, F34000, Montpellier, France

RÉSUMÉ

Dans le département Information-Communication de l'Université Montpellier 3, les étudiants découvrent, souvent avec crainte, l'activité de recherche qu'ils doivent mener dans le cadre de leur Master 1, année durant laquelle ils doivent rédiger un mémoire et le soutenir oralement devant un jury. Des ECUE de premier semestre les préparent aux acquisitions nécessaires dans toute démarche de recherche. Nous souhaitons dans le cadre de cette communication présenter un dispositif pédagogique, dont nous avons toutes les trois l'expérience. Celui-ci a été expérimenté en recherche-action de 2008 à 2015. Il vise à amener les étudiants à varier et renouveler leur regard sur des dispositifs socio-techniques connus et pratiqués habituellement, à développer leur perception des détails, des variations, des différences. Ce dispositif permet également d'associer la formation à la recherche par la recherche à une dynamique de professionnalisation. En effet, ces futurs professionnels seront amenés à concevoir, animer et évaluer différents dispositifs de communication. En milieu professionnel, ces capacités d'attention, de veille et de délibération sur les pratiques leur permettront d'éviter les pièges liés à la constitution routinière de typologies réductrices d'usagers.

Dans le cadre de cet ECUE intitulé « Usages et évaluation des dispositifs socio-techniques », il est demandé aux étudiants de réaliser une activité d'observation directe, en équipes, d'un dispositif qu'ils ont toute latitude de choisir, à condition qu'ils en soient « membres ». Cette observation passe par différentes étapes, chacune d'entre elles faisant l'objet d'une partie d'un rapport écrit d'observation. Une présentation orale au sein d'un séminaire intitulé SISMO (Séminaire d'Investigation des Situations et Méthodes d'Observation) prolonge l'activité, qui est ensuite clôturée par un bilan synthétique réalisé par l'équipe. Dans cette activité d'abord déstabilisante, l'étudiant développe sa curiosité, interroge l'évidence de ses propres typifications, et découvre en se distanciant des façons de faire et de percevoir qu'il ne pouvait imaginer avant de commencer l'observation. Il s'exerce à regarder autrement un dispositif connu, à décrire et évaluer ses techniques et procédures d'observation et à faire preuve de créativité pour les faire évoluer au regard des résultats obtenus et des pistes d'interprétation qui en émergent. Nous proposons d'analyser ces procédures de raisonnement mises en œuvre par les étudiants, à partir de ces

descriptions et investigations, pour dégager les processus qui mettent en relation un dispositif observé, un dispositif d'observation, des résultats d'observation et des pistes interprétatives.

L'interrogation centrale de cette communication repose sur la question suivante : comment comprendre les différentes procédures de raisonnement implicites et/ou cachées mobilisées par les étudiants au fur et à mesure de la mise en œuvre d'un dispositif déstabilisant ? Nous présentons dans une première partie le dispositif de formation considéré, en relevant les différentes formes de raisonnement convoquées pour les réaliser. Nous nous concentrons ensuite sur nos analyses des observations menées pendant les séances, pour parvenir à mettre en évidence des boucles de formes de raisonnement développées de façon pré-consciente par les étudiants. En conclusion, nous visons à élargir nos propos en considérant des pistes d'amélioration du dispositif permettant de favoriser et d'analyser l'expression du raisonnement abductif, au regard des analyses menées.

Mots-clés : abduction, mode d'observation, enquête de terrain, dispositif pédagogique

INTRODUCTION

Les procédures de raisonnement, mobilisées dans toute démarche de recherche, émergent d'une association complexe entre d'une part l'esprit éduqué du chercheur qui s'inscrit dans une démarche explicite, et d'autre part, des processus cognitifs sous-jacents et inconscients liés à son immersion au sein d'un environnement spécifique. Nous nous intéressons dans le cadre de cette communication à ce second volet, en nous concentrant sur les formes itératives de raisonnement du chercheur en situation de découverte scientifique, confronté à un terrain d'étude qui l'amène constamment à s'interroger, à comprendre et à interpréter des observations parfois étonnantes.

Dans cet objectif, nous faisons le choix d'analyser les procédures de raisonnement mobilisées par des étudiants de Master 1 dans le cadre d'un dispositif de formation intitulé « Usages et évaluation des dispositifs socio-techniques ». Dans le département Information-Communication de l'université Montpellier 3, les étudiants découvrent, souvent avec crainte, l'activité de recherche qu'ils doivent mener dans le cadre de leur mémoire de Master 1. Ce dispositif dispensé au premier semestre vise à préparer les étudiants aux acquisitions nécessaires dans toute démarche de recherche. Aussi, ces étudiants, apprentis-chercheurs, sont initiés aux différentes orientations théoriques et méthodologiques de l'enquête, mais sont encore en phase de découverte de l'activité de recherche sur le terrain. Le lien entre ces considérations et leur mise en pratique est encore loin d'être un automatisme, comme ce serait le cas pour un chercheur aguerri. Leur processus de découverte est ainsi principalement guidé par des typifications et des cadres interprétatifs inconscients. Par ailleurs, nous portons notre attention sur une activité bien spécifique de ce dispositif de formation visant justement à développer la curiosité des étudiants, à les pousser à interroger l'évidence de leurs propres typifications, et à découvrir en se distanciant. Concrètement, dans le cadre de cette activité, d'abord déstabilisante, les étudiants s'exercent à regarder autrement un dispositif connu, à décrire et évaluer leurs techniques et procédures d'observation ; et à faire preuve de créativité pour les faire évoluer au regard des résultats obtenus et des pistes d'interprétation qui en émergent.

La recherche qualitative ne cherche pas à vérifier une théorie, mais elle peut participer à la découverte de cadres théoriques nouveaux ou aider à voir d'une nouvelle manière les cadres théoriques existants. Dans une logique de découvertes, de surprises, de recherche d'anomalies, le chercheur qualitatif donne une place importante à la forme de raisonnement abductive. Pour Peirce (1958), la boucle qui modélise le plus fidèlement le raisonnement scientifique relie abduction, déduction et induction. L'abduction est une forme logique et structurée d'un raisonnement dans lequel le cas est inféré à partir du résultat et de la règle, alors encore hypothétique. L'ensemble des conséquences est ensuite déduit de la règle plausible. On identifie ici les expériences à réaliser pour vérifier inductivement cette conjecture par l'observation de faits réels.

Notre choix s'est porté sur un dispositif de formation qui laisse une place importante au raisonnement abductif, et permet de le mettre en évidence dans le cadre de différentes restitutions. Finalement, l'interrogation centrale de cette communication repose sur la question suivante : comment comprendre les différentes procédures de raisonnement implicites et/ou cachées mobilisées par les étudiants au fur et à mesure de la mise en œuvre d'un dispositif déstabilisant ? Nous avons mené des observations approfondies des formes de raisonnement mobilisées par les étudiants, dans les restitutions de leurs observations qui visent à décrire les opérations de découverte des résultats, en portant une attention particulière à la réflexivité de l'enquête.

Nous présentons dans une première partie le dispositif de formation considéré, en détaillant les étapes de l'activité et en relevant les différentes formes de raisonnement convoquées pour les réaliser, choix dépendants du processus de conception de l'activité. Nous nous concentrons ensuite sur nos analyses des observations menées pendant les séances, pour parvenir à mettre en évidence des boucles de formes de raisonnement développées de façon pré-consciente par les étudiants. En conclusion, nous visons à élargir nos propos en considérant des pistes d'amélioration du dispositif permettant de favoriser l'expression du raisonnement abductif, au regard des analyses menées.

PRÉSENTATION DU DISPOSITIF ET DES FORMES DE RAISONNEMENT MOBILISÉES DANS L'ACTIVITÉ

Nous prenons appui sur les données recueillies à partir d'un dispositif de formation de Master 1, dont nous avons toutes les trois l'expérience. Ce Master, à caractère indifférencié, prépare les étudiants à l'insertion professionnelle ou à la recherche. Le dispositif, expérimenté en recherche action en 2008 dans le département Information-Communication à l'université Montpellier 3 vise à associer étroitement la dimension de formation à la recherche par la recherche et la dynamique de professionnalisation. Les objectifs consistent à amener les étudiants à varier et renouveler leur regard sur des dispositifs connus et pratiqués habituellement, à développer leur perception des détails, des variations, des différences. Ces futurs professionnels seront amenés à concevoir, animer et évaluer différents dispositifs socio-techniques de communication. En milieu professionnel, ces capacités d'attention, de veille et de délibération sur les pratiques leur permettront d'éviter les pièges liés à la constitution routinière de typologies réductrices d'usagers.

Dans le cadre de cet ECUE intitulé « Usages et évaluation des dispositifs socio-techniques », il est demandé aux étudiants de réaliser une activité d'observation directe, en équipes, d'un dispositif qu'ils ont toute latitude de choisir, à condition qu'ils en soient « membres ». Cette observation « par distanciation » (Beaud & Weber, 2008), d'une durée de deux mois maximum, passe par différentes étapes, chacune d'entre elles faisant l'objet d'une restitution dans un rapport écrit d'observation. Le rapport est considéré comme la restitution concise, pas à pas, d'un carnet de bord individuel et collectif, incitant les équipes

d'étudiants à rendre compte de leur démarche d'enquête et à limiter les rationalisations *a posteriori* (Quéré, 1997 ; Suchman, 1987).

Une présentation orale au sein d'un séminaire intitulé SISMO (Séminaire d'Investigation des Situations et Méthodes d'Observation) prolonge l'activité, qui est ensuite clôturée par un bilan synthétique réalisé par l'équipe. Le format de cette présentation s'inspire des séminaires professionnels et pédagogiques initiés par Éric Auziol (2000).

L'OBSERVATION EN ÉQUIPE ET LE RAPPORT D'OBSERVATION

La première étape, qui doit être restituée dans le rapport d'observation, consiste, pour chacun des membres de l'équipe constituée de deux à trois étudiants, à décrire de l'intérieur sa pratique du dispositif choisi. Les étudiants sont invités à comparer leurs descriptions phénoménologiques, à les discuter. L'intentionnalité du dispositif consiste ici à donner l'occasion aux étudiants de mettre en évidence les théories sous-jacentes qu'ils se sont fabriquées dans leurs pratiques respectives du dispositif. Dans ces descriptions individuelles, en effet, sont exprimées des « typifications » (Schütz, 1987 ; 1998) parmi lesquelles certaines peuvent être différentes, et faire l'objet de discussions au sein de l'équipe.

La deuxième étape consiste, pour chacun des membres de l'équipe, à décrire son positionnement dans le dispositif. Elle est considérée comme un moment intermédiaire de distanciation, qui fait suite à la confrontation des descriptions individuelles préalables. L'intentionnalité est d'amener les étudiants à reconnaître leur pratique du dispositif comme une pratique singulière, qui peut être commune sur certains points avec celles de leurs collègues de l'équipe, mais qui présente également des particularités. Plus largement, il s'agit d'amener les étudiants à reconnaître l'éventualité ou l'existence de pratiques variées d'un même dispositif, liées à des théories sous-jacentes, des typifications qui seraient aussi différentes, et d'attirer leur attention sur ces différences.

C'est ensuite, après quelques observations exploratoires, que le dispositif d'observation doit être construit. Les étudiants sont ainsi amenés à énoncer leurs choix, et donc à mettre en relation ces choix avec leur faisabilité et des hypothèses de résultats possibles concernant la relation entre le dispositif observé et le dispositif d'observation (étapes, outillage, positionnement spatial, modes d'observation et statuts d'observateurs).

Enfin, le cœur du rapport est constitué par le rapport d'étonnement qui doit dégager les traits saillants des observations : ce qui n'avait pas été vu, ce qui a surpris, ce qui a été découvert, et qui semble signifiant. À ce rapport d'étonnement doit faire suite une conclusion dégageant des hypothèses interprétatives et de nouvelles pistes pour la poursuite éventuelle de la recherche : nouvelles données à recueillir pour confirmer le potentiel explicatif des théories émises, nouvelles perspectives théoriques (Anadon & Guillemette, 2007), nouvelles modalités de recueil. En exprimant ce qui est surprenant, les

étudiants sont amenés à préciser ce à quoi ils s'attendaient, à faire part ainsi de leurs hypothèses préalables, de leurs déductions en termes d'effets prédits, et des inductions, issues de leurs expériences antérieures, qui leur permettaient de les vérifier (Dumez, 2012 : 4-5). La rédaction du rapport d'étonnement amène aussi les étudiants à écarter ce qui est connu et vérifié, à mettre de côté les régularités pour s'attacher à des détails nouveaux, qu'ils vont considérer comme signifiants (Piette, 1996).

Ainsi, l'intentionnalité du dispositif est de favoriser l'émergence d'abductions, à partir de repérages de « faits déroutants » (Dumez, 2012 : 5), d'amener les étudiants à voir d'une nouvelle manière leurs cadres de référence pour ce dispositif, et d'en mobiliser d'autres à partir de ces découvertes.

LE SÉMINAIRE SISMO

Le rapport d'observation imprimé est remis le jour de la restitution en séance de séminaire. Le séminaire SISMO se déroule en quatre étapes.

1. Une première équipe présente et contextualise succinctement le dispositif qu'elle a observé, puis décrit certains éléments recueillis, sans les développer, pour mettre l'auditoire en situation d'intrigue. À ce stade, aucune piste d'analyse ne doit être dégagée (5 minutes maximum).
2. Les participants posent tour à tour des questions de leur choix à l'équipe narratrice, qui leur répond. Ces questions peuvent concerner les procédures, étapes et techniques d'observation, des précisions sur les éléments recueillis... (20 minutes).
3. Les participants relèvent les éléments qui constituent pour eux des indices de contextualisation, et émettront des pistes d'analyse (20 minutes).
4. L'équipe conclut oralement, dans une synthèse élaborée regroupant les thèmes et pistes abordés, argumentant sur les remarques et idées qu'elle rejette, celles qu'elle juge pertinentes, les hypothèses d'interprétation qu'elle retient et les techniques de recueil qui seraient à mettre en œuvre pour poursuivre la recherche (10 minutes).

LA FICHE BILAN

Lors du séminaire suivant, l'équipe remet une fiche bilan d'une page. La première partie est dédiée au bilan collectif, et dans l'autre partie chacun des membres de l'équipe exprime un ou deux points clés particuliers.

L'activité est évaluée de façon collective et par questionnaire anonyme renseigné par les étudiants en fin de semestre, ce qui permet de faire évoluer le dispositif. Cependant, nous avons souhaité mener une analyse plus fine des procédures de raisonnement mises en œuvre par les étudiants. Deux d'entre nous animaient chacune les séminaires d'un groupe d'étudiants, nous les avons informés de cette démarche de recherche. La troisième d'entre nous a été observatrice à découvert pendant ces séances, et a procédé à des enregistrements audio que nous avons retranscrits.

ANALYSES DES FORMES DE RAISONNEMENT MISES EN ŒUVRE EN SÉMINAIRE

Nous nous concentrons dans ces analyses sur les passages des séances SISMO dans lesquels les étudiants énoncent un fait qui leur a paru surprenant. Nous mettons alors en évidence les différentes formes de raisonnement dans lesquelles s'engagent les participants pour échanger sur ce phénomène déroutant. Dans certains cas, ils remontent à l'induction précédente permettant d'affirmer ou d'infirmer la « nouveauté » ou « l'anomalie » (Aliseda, 2006 : 47) du phénomène. Dans d'autres cas, ils tentent de formuler une nouvelle hypothèse qui pourrait expliquer ce fait déroutant que la théorie d'arrière-plan ne peut pas expliquer (dans le cas d'une nouveauté) ou ne prévoit pas (dans le cas d'une anomalie).

CAS 1 : RECHERCHE D'UN ACCORD SUR DES HYPOTHÈSES POUVANT EXPLIQUER DEUX FAITS SURPRENANTS

Attachons-nous désormais à une observation présentée par des étudiants, comportant des faits surprenants que les participants tentent d'expliquer. Le groupe en question a fait le choix d'observer le comportement des usagers dans la file d'attente de la cafétéria de l'université Montpellier 3, en période d'affluence. Dans ce cadre d'observation, ils ont mis en place un protocole d'observation spécifique permettant de se focaliser sur une situation particulière : la réaction des personnes qui attendent dans la file lorsque quelqu'un les double. L'extrait suivant retranscrit leur présentation de ce *breaching*¹ :

Narratrice : On a doublé volontairement des gens dans la file d'attente sans les prévenir, on discutait et on est passés devant. Il s'est avéré que ces personnes n'ont pas réagi du tout, mais rien, pas du tout. Ce qui est marrant c'est que ces personnes nous regardaient les doubler et rien du tout, comme s'ils se disaient : « la personne est passée devant moi, bon ben ok, il y a peut-être une raison ».

Animatrice : Vous avez été combien à doubler ?

Narratrice : Une personne. Bien sûr, il n'y a pas que nous qui avons doublé ces personnes, d'autres ont fait pareil et c'était surtout des enseignants. Ils vont directement au bout, et les gens les regardent sans rien dire.

Les membres du groupe relèvent ainsi deux faits surprenants : « les personnes dans la file d'attente de la cafétéria ne râlent pas quand quelqu'un passe devant elles » et « les enseignants passent souvent devant les étudiants dans la file d'attente ». Ces points d'étonnement n'ont pas suscité beaucoup de questions dans la deuxième phase du séminaire, par contre les membres du groupe ont largement argumenté sur ce sujet dans la phase d'interprétation (phase 3).

¹ Le « *breaching* » est, en ethnométhodologie, la provocation volontaire d'un micro-incident, l'introduction d'un désordre, la perturbation d'une routine, qui peut permettre de mettre à jour la façon dont les acteurs définissent la situation, leur sens commun et les normes qui le fondent.

Un premier participant du groupe émet l'idée que les étudiants ne râlent pas lorsque ces enseignants les doublent car le rapport statutaire reste présent dans l'enceinte de l'université, même en dehors des salles de cours, et les étudiants n'osent pas réprimander un enseignant, même dans le cas où ils pensent que c'est légitime. Ce participant justifie ensuite son hypothèse en énonçant l'induction permettant de justifier son idée. *« On ne double pas dix personnes quand on fait la queue, ça paraît évident. C'est des règles de société, on sait très bien que ça ne se fait pas, je pense qu'un professeur va doubler parce qu'il est face à des étudiants et qu'il se doute que ça passe... Il ne va pas faire ça dans une file pendant les soldes, en disant « excusez moi, je suis professeur, j'ai le pouvoir sur vous », je suis sûr qu'il ne se le permettrait pas ».* Dans cette intervention, ce participant propose une hypothèse qui permet d'expliquer les deux faits surprenants : le rapport statutaire explique que les profs doublent les étudiants, et que ces derniers n'osent pas le leur reprocher. Pour lui, le contexte influe sur la situation. Il pointe également l'induction permettant de souligner que ce fait est surprenant : *« ce sont des règles de société, on ne double pas dans les files d'attente ».*

Une autre étudiante prend alors la parole et propose une hypothèse différente, permettant d'expliquer l'un des faits surprenants : *« J'ai une interprétation par rapport au fait que les professeurs ne font pas la queue et ne se mêlent pas aux étudiants, c'est peut-être parce qu'ils veulent aussi avoir leur pause. Quand on voit un enseignant en général, c'est pas pour dire « bonjour, comment vous allez ? Est ce que vous avez passé une bonne journée ? ». C'est toujours pour dire « au fait par rapport aux derniers cours... par rapport aux examens... » Donc l'enseignant a besoin aussi de prendre une pause pour respirer un peu. Donc ils évitent le contact avec les étudiants pour pouvoir respirer un peu... Enfin c'est une interprétation... ».* Les enseignants doubleraient dans la file d'attente pour ne pas être confrontés aux questions des étudiants.

Les membres du groupe semblent satisfaits par ces hypothèses et le débat se ré-orienté ensuite vers la compréhension du second fait surprenant : *« les étudiants ne râlent pas ».* Ils semblent alors s'accorder pour expliquer ce comportement par un sentiment de gêne et de crainte d'être au cœur d'un conflit : *« je pense qu'au final que même si ce n'est pas nous qui avons fait la faute au départ, si l'on provoque l'éclat de dire « tu m'as doublé », les gens vont nous regarder en se disant « c'est elle qui pose problème », on ne veut pas être à l'origine du problème, passer pour celui qui crée des problèmes dans cette ambiance agréable, on veut pas faire un scandale ».*

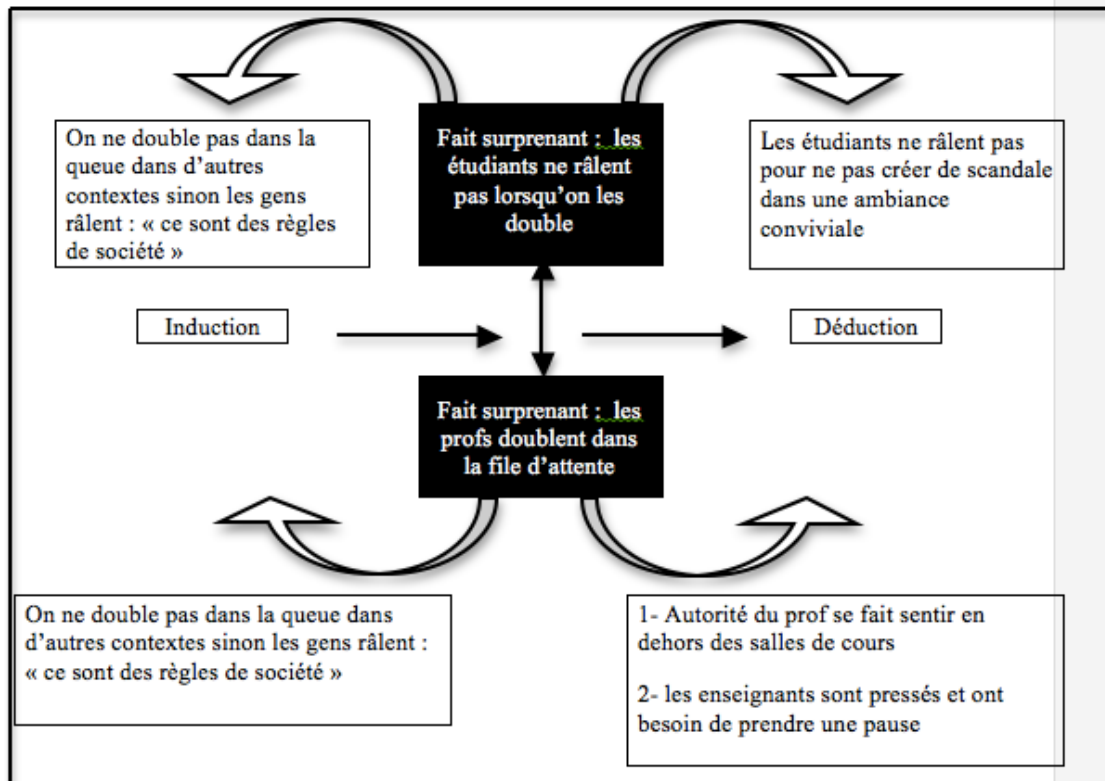


Schéma 1 - Recherche d'un accord sur des hypothèses permettant d'expliquer deux faits surprenants.

CAS 2 : ANNONCE D'UNE HYPOTHÈSE ABDUCTIVE INFIRMÉE PAR UNE INDUCTION OBSERVÉE

Lors d'un séminaire sur les déplacements et comportements des usagers dans un supermarché en zone rurale, les observatrices ont mis en évidence deux usages distincts des caddies. Comme elles s'y attendaient, elles notent que certains clients parcourent le magasin avec leur caddie pour le remplir au fur et à mesure de leur déplacement, et observent aussi que d'autres le laissent en tête de gondole pour chercher à la main les produits dans les allées. Un peu plus tard, nous apprenons d'après les informations recueillies par les observatrices auprès du directeur du magasin qu'il existe un parcours type emprunté par les clients qui privilégient certains rayons. Elles observent toutefois que d'autres clients préfèrent faire systématiquement chaque rayon, l'un après l'autre.

Au cours de la troisième phase, une participante cherche alors à mettre en relation cette induction rapportée par le directeur avec l'observation relevée précédemment par les observatrices. Elle associe la gestion des caddies aux différents parcours dans le magasin et infère une règle qui pourrait être formulée ainsi : « les clients qui gardent leur caddie sont ceux qui ont un parcours type, alors que ceux qui font tous les rayons le laissent en tête de gondole ». Cette abduction prend sans doute appui sur des hypothèses liées à la gestion du temps. Par exemple, on pourrait déduire comme règle implicite : « les usagers qui ont le temps d'explorer tour à tour chaque rayon laissent leur caddie dans l'allée centrale pour le

remplir progressivement et le font suivre allée après allée. À l'inverse, ceux qui n'ont pas le temps empruntent le parcours type pour remplir leur caddie des produits essentiels tout en avançant dans le magasin ».

Participante : Tout à l'heure vous disiez qu'il y a des personnes qui laissent leur caddie en tête de gondole. Du coup quelles sont les différences de comportement entre ceux qui le font et ceux qui ne le font pas ? Par rapport à leur comportement dans le magasin, à ce qu'ils achètent ?

Observatrice : Généralement quand ils laissent leur caddie, ils se chargent, ils prennent tout dans les mains. Ils laissent le caddie et ils font des allers-retours. Ils le laissent à un endroit, vraiment ils ne le touchent pas. Par contre ceux qui ont un caddie avec eux, ils se déplacent avec, ils font tous les rayons.

Participante : Donc ce n'est pas ceux qui laissent le caddie en tête de gondole qui font les rayons et ceux qui gardent le caddie qui sont dans le parcours type ?

Observatrice : Ah non, non pas du tout.

Comme cet échange a lieu dans le deuxième temps du dispositif où les participants posent des questions aux observatrices, mais ne peuvent pas encore émettre d'hypothèse, la règle interprétée n'est pas directement formulée par la participante. Il est intéressant de remarquer qu'elle pose une question pour essayer de recueillir des éléments qui vont confirmer ou infirmer la règle supposée. En effet, sa question conduit la narratrice à lui donner des éléments qui finalement invalident son hypothèse. La participante éprouve néanmoins le besoin d'obtenir une confirmation de l'observatrice en explicitant dans une forme négative son hypothèse.

Le raisonnement observé dans cet échange consiste en l'émergence d'une hypothèse abductive par la mise en relation d'une induction rapportée et d'un fait surprenant : est-ce qu'il y aurait un rapport entre les clients qui laissent leur caddie et les déplacements dans le supermarché ? Dans sa réponse la narratrice infirme, par une induction observée, la règle implicitement mobilisée par la participante. Les participants n'ont pas continué la discussion, mais nous pouvons aller plus loin et dire que l'hypothèse abductive a été démentie par la narratrice, mais que la mise en relation entre la gestion des caddies et le type de parcours n'est pas pour autant caduque. Aussi, on pourrait chercher d'autres hypothèses pour comprendre l'abduction en liant la gestion des caddies, le type de parcours et l'économie de temps, par exemple : « les clients laissent leur caddie en tête de gondole pour mieux circuler dans les rayons engorgés de monde ».

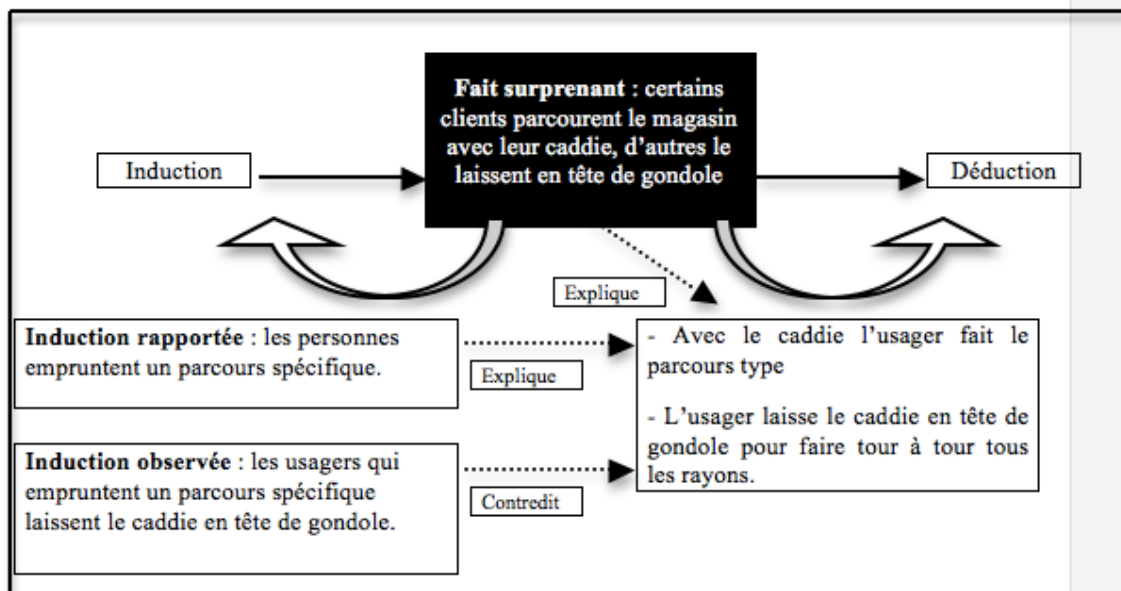


Schéma 3- Annonce d'une hypothèse prenant appui sur un fait surprenant et une induction rapportée, infirmée par une induction observée

Toujours dans la même séance de SISMO, nous allons maintenant voir comment deux faits surprenants observés par les narratrices vont être mis en relation pour émettre deux hypothèses en apparence contradictoires pour typifier les usagers du supermarché.

CAS 3 : OBSERVATION DE DEUX FAITS SURPRENANTS POUR L'ÉLABORATION D'HYPOTHÈSES APPAREMMENT OPPOSÉES

Les observatrices ont remarqué d'abord que certains clients se rendent dans ce supermarché plusieurs fois dans la semaine pour réaliser une faible quantité d'achats. Par ailleurs, elles ont aussi noté que les clients discutent facilement entre eux dans le supermarché, ils se saluent souvent et échangent des conversations de cinq à dix minutes. Elles précisent que leurs observations ont été menées un dimanche dans la matinée. Pour illustrer leur propos, elles prennent l'exemple d'une dame qui a spontanément engagé la conversation avec l'une des narratrices pendant son observation. Les deux observatrices ont marqué leur étonnement sur ce type de comportement au sein du supermarché qui de leur point de vue n'est pas appréhendé comme un lieu où il est agréable de se rendre, et encore moins où créer des contacts, voire tisser des relations avec d'autres usagers.

Se rappelant cet exemple, une participante débute la troisième phase du SISMO par une interprétation sur la fréquentation du supermarché et explique les observations surprenantes des observatrices comme participant à un besoin de socialisation des individus, notamment s'ils vivent seuls et/ou sont âgés.

Participant 1 : Je reviens sur la femme que vous avez vue, je ne sais plus si c'était une femme âgée, mais c'est aussi un moyen de socialisation, peut-être que c'est une femme seule et elle a envie de voir du monde, c'est son petit rituel quotidien. C'est la sortie du jour.

Participant 2 : les personnes âgées sont pressées alors qu'elles n'ont rien à faire. Ils ne veulent pas voir la foule et c'est pour ça qu'ils sont là très tôt le matin et passent directement sans faire la queue. Après il y en a qui viennent assez souvent, pour voir du monde, sortir un petit peu. Ils viennent très tôt le matin pour être débarrassés, et profiter de leur journée tranquillement.

Participant 3 : Il y en a, ils se lèvent très tôt le matin, ils ne dorment plus, ils attendent d'aller au magasin. Ils sont là dès 8h30, même si le magasin ouvre à 9h, ils sont là une demi-heure avant. Ils ont une vie décalée, ils mangent à 11h ... (rires) le soir à 18h...

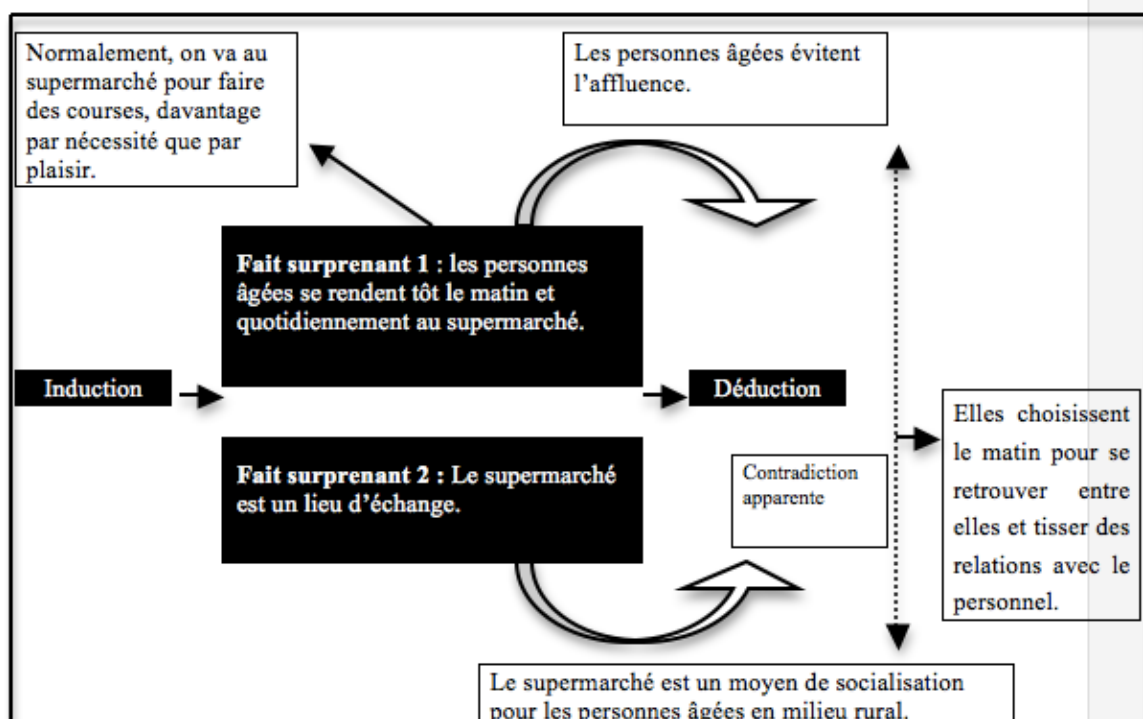


Schéma 4- Deux hypothèses contradictoires en apparence pour expliquer deux faits surprenants

Pour une autre étudiante : « c'est l'inverse, ils y vont le matin parce que c'est là qu'il y a la plus grosse affluence [...] pour se socialiser ». La participante interprète la fréquentation matinale des gens âgés davantage comme un besoin de socialisation que comme une stratégie d'évitement de la foule. L'animatrice relève alors cette apparente opposition en questionnant les étudiants sur ces deux interprétations liées aux stéréotypes sur les personnes âgées. Une participante, soutenue ensuite par un autre participant, réagit aussitôt en détaillant des comportements stéréotypés de ce type de population dans le contexte du supermarché. Au cours de son raisonnement, elle explique que les personnes âgées viennent tôt au supermarché à la fois pour éviter les autres types de clients et profiter d'être entre eux pour éventuellement croiser une connaissance ou prendre le temps d'échanger quelques mots avec le personnel. Ainsi, l'opposition formulée au départ est

dépassée par cette hypothèse sur les enjeux de fréquentation matinale pour ce type de population.

CONCLUSION

L'analyse de ces situations nous a permis de comprendre les différents raisonnements engagés par les étudiants pour expliquer des faits surprenants observés par les observateurs. Les étapes et les formes de ces raisonnements sont diverses, mais dans l'ensemble, on peut remarquer que les participants, tentent d'expliquer ces faits par des hypothèses abductives. Dans cet objectif, ils prennent appui sur différentes inductions permettant d'appuyer leur argumentation. Ces inductions sont de différents types :

- soit elles émergent des observations des observateurs (inductions observées) : par exemple, « nous avons observé que les personnes laissent leur caddie en tête de gondole » ;
- soit elles émergent des participants qui justifient leurs hypothèses abductives par une norme sociétale (induction normative) : par exemple, « ce n'est pas agréable de se rendre au supermarché » ou « on ne double pas dans les files d'attente » ;
- soit, elles sont rapportées par une personne extérieure au dispositif d'observation (induction rapportée) : par exemple, « le directeur du supermarché nous a indiqué que les usagers empruntaient un parcours type ».

L'analyse de ces formes de raisonnement fait émerger des données intéressantes mais nécessiterait des études plus fines de plusieurs cas supplémentaires. Cependant, l'étude de ces trois cas nous permet déjà d'apporter des pistes d'amélioration du dispositif considéré. Par exemple, dans la dernière partie des séances SISMO, les étudiants doivent conclure oralement en formulant les thèmes et pistes abordés par les participants. Cependant cette synthèse se résume souvent en une liste des idées dégagées sans approfondissement. Il serait intéressant de formaliser cette étape, en attribuant un rôle d'observateur à l'un des membres du groupe, qui serait chargé de se concentrer sur le contenu des interventions. Il s'agirait de lui demander, avant la séance, de synthétiser par écrit les différents faits surprenants relevés et les pistes d'interprétation émises par le groupe observateur. L'objectif serait alors de les comparer par la suite avec les échanges menés pendant la séance entre les participants : « sur quels faits les membres du groupe se sont-ils attardés dans la phase d'interprétation et pourquoi ? Sont-ils différents des faits sur lesquels nous nous étions concentrés ? Pourquoi ? ». Cet étudiant-observateur serait donc chargé de dégager ces différentes formes de raisonnement et leur construction dans la dynamique de groupe.

BIBLIOGRAPHIE

Auziol Éric, « Former à la communication par l'analyse de situations », in Institut de la Communication et des nouvelles Technologies, Université de Poitiers (dir), *L'impossible formation à la communication ?*, Paris, L'Harmattan, 2000, pp. 229-244.

Anadon Marta & Guillemette François, « La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? », *Recherches Qualitatives*, Hors-Série, n° 5, 2007, pp. 26-37.

Arborio Anne-Marie & Fournier, Pierre, *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*, Paris, Armand Colin, 2008.

Beaud Stéphane & Weber Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2008.

De Lavergne Catherine, « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives*, hors-série, n° 3, Actes du 1^{er} colloque international francophone « Bilan et perspectives de la recherche qualitative », Béziers, ARQ/CERIC, les 27, 28, 29 juin 2006, URL : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf , mis en ligne 2006, consulté le 22 mai 2013.

Dumez Hervé, « Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative », *Le Libellio d'AEGIS*, n° 3, vol. 8, 2012, pp. 3-9.

Garfinkel Harold, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, Presses Universitaires de France, 2007.

Grosjean Michèle & Thibaud Jean-Paul (dir), *L'espace urbain en méthodes*, Marseille, Ed. Parenthèses, 2008.

Kohn Ruth Canter, *Les enjeux de l'observation*. Paris, Anthropos, Economica, 1998.

Mucchielli Alex, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 1996.

Pellissier-Tanon Arnaud, « L'induction au Cœur du dilemme des savoirs en sciences de gestion », in Martinet Alain-Charles et Thiétart Raymond-Alain, *Stratégies : actualités et futurs de la recherche*, Paris, Vuibert, 2001, pp. 55-66.

Peneff Jean, *Le goût de l'observation : comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2009.

Peirce Charles Sanders, *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Volumes 1–6*, Cambridge, Harvard University Press, 1931-1935.

Peirce Charles Sanders, *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, Volumes 7–8*, Cambridge, Harvard University Press, 1958.

Piette Albert, *Ethnographie de l'action : l'observation des détails*, Paris, Métailié, 1996.

Quéré Louis, La situation toujours négligée ?, *Réseaux*, n° 85, 1997, pp.163-192.

Schütz Alfred, *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan, 1998.

Schütz Alfred, *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Klincksieck, 1987.

Suchman Lucy, *Plans and situated actions, The problem of human-machine communication*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.