

Les symbolisations non verbales en recherche qualitative

Une méthodologie de l'indicible

Maurice Legault

Préambule

Cet article reprend, mais cette fois sur le thème de La symbolique en recherche, ce qui a déjà été présenté en détail dans la revue *Expliciter* dans une série de six articles sur le thème de La symbolique en analyse de pratique. En se référant à ces articles, il est possible de s'en inspirer pour comprendre, mobiliser et utiliser la symbolisation non verbale en recherche. Le présent article est toutefois l'occasion d'aborder directement cette question de la symbolique sous l'angle de la méthodologie de recherche. Il s'agit principalement du texte de la communication qui sera présentée au 2e Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives⁴⁴. Une partie importante a cependant été ajoutée pour cet article de la revue *Expliciter*.

Introduction

Les productions symboliques non verbales désignent des gestes, des mouvements corporels, des images, des objets ou des dessins que des participants à un recherche exécutent spontanément ou à la suggestion du chercheur qui les accompagne. Ces productions symboliques peuvent être sollicitées dans le cours même d'un entretien de recherche, dans un travail de recherche en groupe ou encore dans les consignes fournies aux participants pour la tenue d'un journal de bord.

Ces techniques symboliques ont été explorées dans un premier temps dans le cadre d'une recherche qualitative et phénoménologique menée entre 1984 et 1996 sur le thème de l'expérience humaine en milieu de pleine-nature (Legault 1989; 2003 et 2004b). Depuis 1990, le développement de cette approche symbolique se poursuit dans le cadre d'un travail en recherche-formation sur l'accompagnement de praticiens de l'éducation, ou d'autres métiers de la relation, qui choisissent la pratique réflexive comme moyen de développement professionnel et personnel (Legault et Paré, 1995). Depuis 1995, c'est principalement au sein du Groupe de recherche sur l'explicitation (GreX) que je travaille à la formalisation méthodologique sur le thème de la symbolique⁴⁵. Les principes, pratiques et techniques développés par les membres du GreX, dont l'abondante et inspirante production de son directeur Pierre Vermersch, sont des ressources précieuses dans ce travail de formalisation de ma pratique de formation et de recherche⁴⁶.

⁴⁴ Il s'agit du 2e "Colloque international francophone sur les méthodes qualitatives : Enjeux et stratégies" qui se tiendra à l'Université de Lille 1, les 25 et 26 juin 2009.

⁴⁵ Ce travail de formalisation de ma pratique de recherche et de formation est présenté dans la série des six articles sur La symbolique en analyse de pratique et à laquelle j'ai fait référence dans le préambule : Legault (2003, 2004a, 2004b, 2005, 2006b et 2007).

⁴⁶ Voir à ce sujet le livre de Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, et les articles de la revue *Expliciter* disponible en ligne sur le site du GREX : www.expliciter.fr.

Exemplification

Depuis un peu plus de quinze ans, mon principal terrain de recherche est celui de l'analyse de pratique. Il s'agit d'un travail de recherche-formation réalisé auprès de praticiens expérimentés qui choisissent la pratique du retour réflexif comme approche à leur développement professionnel et personnel. J'exerce ce travail de terrain dans le cadre de rencontres individuelles avec des praticiens, dans des entretiens dits d'analyse de pratique. Ma pratique consiste aussi à accompagner chaque année, pendant quatre mois, un groupe constitué d'une dizaine de personnes.

Les participants à cette activité de formation en groupe présentent à tour de rôle, d'une rencontre à l'autre, des situations de vie professionnelle pour lesquelles ils souhaitent obtenir un soutien de la part du groupe et de l'accompagnateur dans leur démarche réflexive. Il s'agit habituellement d'enseignants, de superviseurs de stagiaires en formation à l'enseignement ou d'autres professionnels de l'éducation ou de métiers de la relation, par exemple des intervenants en service social.

Un des aspects du dispositif mis en place dans ces rencontres de groupe est que le participant fasse un bref exposé oral ou qu'il produise un court texte au sujet d'une situation de vie professionnelle sur laquelle il souhaite revenir. Cette mise en mots spontanée au sujet de son vécu conduit habituellement à un amalgame de données très diversifiées, souvent à dominante conceptuelle. À moins que le participant ne soit guidé autrement, ou qu'il soit formé à rendre compte spécifiquement et en détail de « son vécu tel que vécu », le participant fait habituellement état de ce qu'il pense au sujet de la situation, souvent dans la forme de généralités, de jugements sur son action ou sur la situation. S'il fait parfois référence plus ou moins directement à son vécu, plus souvent qu'autrement, il décrira ce qu'il vit ou fait habituellement. C'est aussi le chercheur qui encourage, souvent et à son insu, la verbalisation sur ce registre des généralités et du conceptuel. Dans le cadre de mon travail universitaire, j'ai eu à examiner au fil des ans plusieurs guides d'entretien de recherche qualitative. Ceux-ci comportent souvent, parfois même exclusivement des questions qui induisent davantage le registre interprétatif plutôt que le descriptif, même dans les guides d'entretien conçus pour des recherches phénoménologiques.

Le dessin symbolique

Dans les rencontres de travail en groupe d'analyse de pratique, en plus de cette production « descriptive », dans le mode verbal, le participant est invité à effectuer un dessin symbolique spontané en lien avec la situation professionnelle qu'il dépose au sein du groupe. Ce dessin précède, accompagne ou complète la description écrite qu'il présente, éventuellement à l'oral devant le groupe, en amorce à la démarche de l'analyse comme telle de la situation retenue.

Ces productions, lesquelles ne requièrent aucune expérience préalable en dessin, ne sont pas nécessairement des dessins figuratifs, mais peuvent être composées de simples de traits de couleur qui forment une texture en lien avec la situation ou un aspect de cette situation. À titre d'exemple, dans une de ces rencontres, une enseignante au préscolaire a fait un dessin intitulé « Surprise de la rentrée : un bébé », sur lequel apparaissaient trois larges traits verticaux, un tout petit trait violet (l'enfant), un trait moyen mauve (la sœur de l'enfant) et un grand trait orange (la mère). Ce dessin montre la scène qui se déroule à la porte de la classe au moment de l'arrivée de l'enfant à son premier jour de classe en maternelle. C'est avec un certain découragement que l'enseignante constate, du moins à première vue, que cet enfant, à lui seul, demandera passablement d'attention au cours des prochains mois.

L'objet symbolique

Toujours avec cette intention d'activer la fonction symbolique dès l'amorce de la démarche réflexive, le dispositif propose également l'utilisation de la technique de l'objet rituel. Il s'agit d'un objet concret qu'on demande d'apporter lors du séminaire d'analyse en groupe. Une superviseure de stagiaires en formation à l'enseignement au secondaire a choisi par exemple de présenter deux petites figurines aimantées : un chat se représentant elle-même et une souris représentant un stagiaire. À la suite de la lecture à voix haute de son texte en début de séminaire, la personne a présenté sommairement les deux figurines. Il lui a alors été proposé de les placer de manière à représenter l'état actuel de la relation avec ce stagiaire. Elle les a positionnées dos à dos : « chacun le dos tourné, mais solidement fixées,

aimantées, figées ensemble ». Durant le séminaire, mais ce pourrait être tout aussi bien dans le cadre d'un entretien de recherche, la personne s'est servie de ces figurines, spontanément ou à la demande de l'accompagnant, pour décrire tel aspect ou tel autre de la problématique relationnelle vécue avec ce stagiaire. En les manipulant et en les déplaçant physiquement sur la table devant elle, elle a pu explorer diverses positions relationnelles jusqu'à ce qu'elle en arrive, avec un sentiment de justesse, à ce qui représente ce qu'elle vit véritablement dans la relation actuelle entre elle et le stagiaire qu'elle accompagne dans sa formation à l'enseignement.

La mise en geste

Le travail avec la symbolique dans le contexte habituel d'une recherche, par exemple lors d'un entretien, s'actualise aussi dans les gestes faits par le participant dans le cours même de sa verbalisation. Tous les gestes n'ont pas la même importance, certains appartenant davantage à la gesticulation habituelle d'une personne. Tel que le souligne Nadine Faingold, collègue chercheuse au GREX, d'autres gestes sont cependant « souvent indicateurs d'éléments décisifs de l'expérience subjective, et ils apparaissent de manière pré réfléchie, sans que le sujet ait conscience de les avoir effectués » (1997, p. 211). Vermersch utilise l'expression « geste signifiant » pour désigner « ces gestes symboliques qui condensent beaucoup de sens implicite » (1994, p. 152).

À titre d'exemple, dans un entretien, un intervenant en service social est invité à décrire ce qu'il a fait dans une situation de pratique plutôt bien réussie. Il choisit la relation avec un jeune, laquelle s'est passablement transformée au cours des dernières semaines. Le chercheur lui propose de prendre le temps de choisir, puis de laisser revenir un moment qui est un bel exemple pour lui de cette transformation. Il évoque ce moment, commence à en parler, et lentement avec l'accompagnement du chercheur, il décrit finement ce qui se passe, ce qu'il fait, ce que le jeune fait, etc. jusqu'à ce qu'il se retrouve sans mots au sujet de ce moment de grâce où le jeune lui sourit pour la première fois. Le chercheur propose de rester sur ce moment, en fait plus précisément sur le moment qui le précède, question de clarifier la genèse de ce moment de grâce, ce qui y a conduit. L'intervenant consent à revenir sur ces quelques secondes, mais il commence à hésiter, fait un geste de ses deux mains, lesquelles s'ouvrent « d'elles-mêmes » vers l'avant. Le chercheur relève ce geste, propose d'y rester, le reprend jusqu'à ce que ce geste soit juste pour lui, tout en accompagnant la verbalisation sur et au sujet de ce geste. Tout en restant en prise avec ce moment passé avec ce jeune, dans un quasi-revivre de ces secondes qui précèdent le sourire du jeune, l'intervenant joue avec la position de ses mains devant lui. Le chercheur lui propose de prendre ses mains comme objet de la description. L'éducateur parle d'ouverture, mais il y a plus. Il a devant ses yeux des mains qui contiennent, dit-il. « C'est cela. C'est ce je fais, je contiens ce que ce jeune me dit. Et peut-être qu'ainsi je l'aide, pour un bref moment, à se contenir lui-même. Il y a même quelque chose d'enveloppant dans ce moment de grâce ».

L'utilisation de la symbolique, dans la forme d'un geste, d'un dessin spontané ou d'un objet matériel, permet d'enrichir l'étape descriptive de la collecte de données qualitatives, par exemple dans un entretien de recherche. Il s'agit d'un enrichissement quantitatif en suscitant plus de détails, mais aussi qualitatif car les détails sont sur un registre différent du langage verbal. Guider de la sorte un participant à une recherche dans la mise en mots de son vécu, c'est lui proposer de suspendre pour un temps ce qu'il pense et ce qu'il dit spontanément au chercheur. C'est lui permettre de se situer « au plus près » de son vécu, en quelque sorte en amont de la verbalisation, plus près de la source qu'est le vécu auquel il se réfère pour créer de l'intelligibilité, pour lui-même et ce faisant, pour le chercheur.

Le participant à une recherche qualitative vu en tant que sujet-réflexif

Cet aspect de la « proximité » du vécu est illustré à la figure 1. Cette figure présente une modélisation courante du processus réflexif. On fait souvent référence à ce modèle dans le contexte des retours réflexifs que font des stagiaires en formation à l'enseignement à la suite d'une séance de travail en classe avec les élèves. Ce schéma montre, en caractères gras, les quatre étapes habituelles de la démarche réflexive : le vécu de référence, la description du vécu, la compréhension que la personne en dégage et les intentions d'action qu'elle est appelée à verbaliser en vue de situations à venir.

Cette modélisation du processus réflexif est appliquée ici à la collecte de données dans une recherche qualitative. Plus qu'un simple informateur pour le chercheur, le participant à la recherche est vu ici comme étant une personnes engagée dans une démarche réflexive, dans un processus de création de sens et d'actions.

La symbolisation non verbale, par exemple dans un entretien de recherche, se situe entre les étapes 1 et 2. C'est l'espace de médiation entre « le vécu tel que vécu », posé comme étant « illettré », et sa représentation dans la forme d'une verbalisation descriptive. Dans cet espace, on fait référence à l'acte de création pour désigner l'acte « réflexif » par lequel se fait ce passage. Le caractère italique dans la figure est utilisé pour faire apparaître la distinction entre les actes (en italique) et les produits de ces actes (en caractère gras). Dans le processus réflexif, les actes réflexifs sont habituellement posés comme étant des actes cognitifs. Ce sont les actes que la personne effectue pour produire de la verbalisation à l'une ou l'autre des étapes du processus.

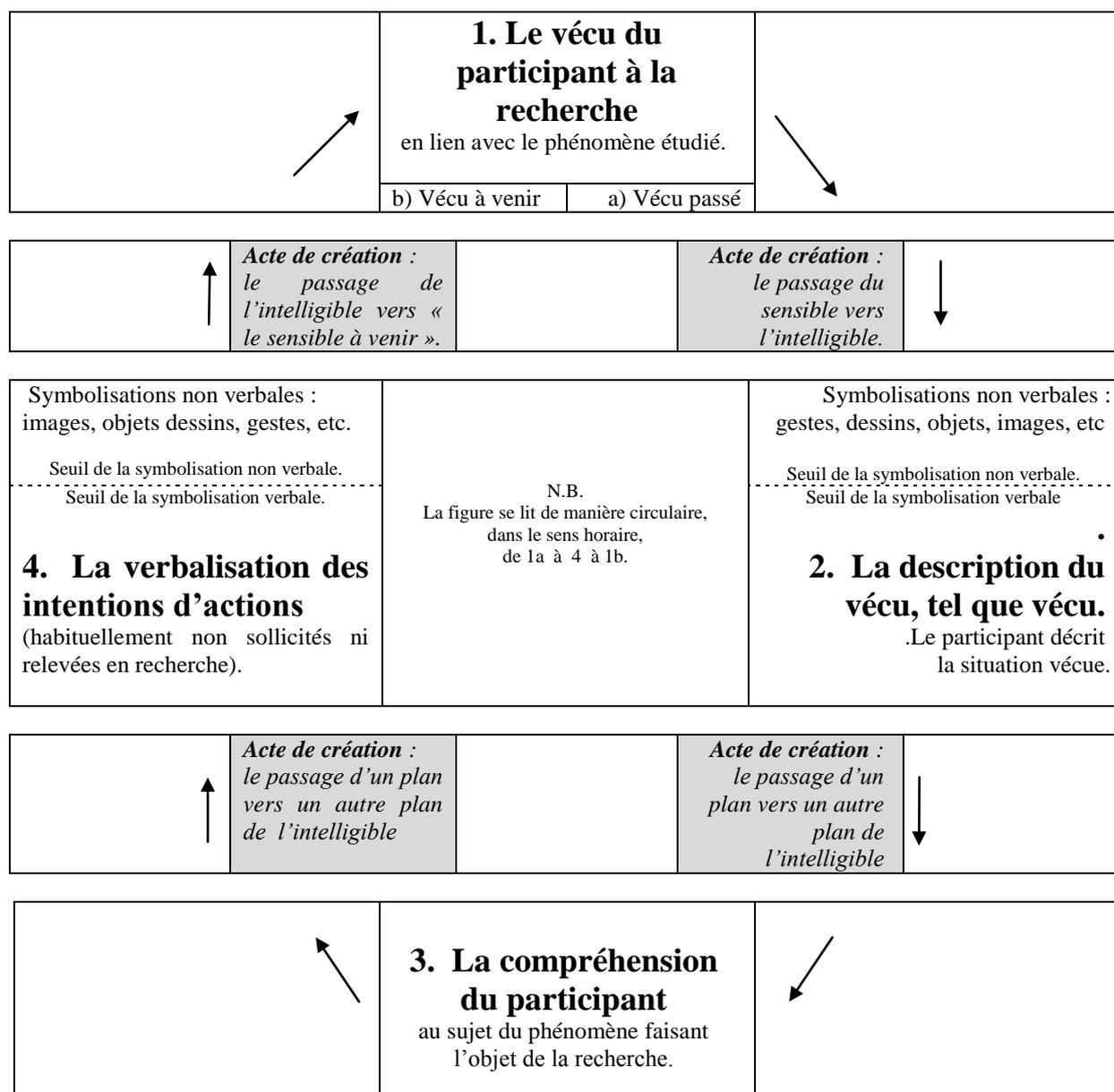


Figure 1
Modélisation du processus réflexif d'un participant à une recherche qualitative

Cette importante distinction entre l'acte et le produit de l'acte est celle que fait Vermercsh dans la modélisation qu'il présente des étapes du passage du pré réfléchi au réfléchi selon Piaget. (1994, p.80)⁴⁷. Dans l'espace de médiation entre l'étape 1, le vécu, à l'étape 2, la description, Vermercsh désigne par « réfléchissement du vécu » l'acte qui consiste à faire exister sur le plan du représenté, une réalité (le vécu) qui existe, mais dans un tout autre mode que celui de la représentation. On dira par exemple que « le vécu tel que vécu » est le monde sensible du sujet, le lieu de la conscience directe, non réflexive. Le vécu est posé comme étant une totalité non différenciée. Du point de vue d'un intelligible à venir, le vécu porte toutes les potentialités de sens, une infinie de possibles.

C'est aussi le vécu de référence, nécessairement un vécu passé, celui auquel le participant se réfère dans sa verbalisation. Dans l'exemple de l'enseignante du préscolaire, c'est ce qui a été vécu le jour de la rentrée, quelques semaines avant qu'elle présente cette situation dans le contexte du séminaire réflexif. Pour la « superviseuse chat », c'est un moment en particulier, parmi tous les moments où elle a rencontré « l'étudiant souris ». Le vécu, au sens du vécu phénoménologique, est nécessairement unique et spécifié.

La question de la mémoire

En se référant à cette modélisation du processus du retour réflexif, on dira par ailleurs que le participant ne peut pas décrire son vécu sans effectuer cet acte de réfléchissement. Il s'agit d'un acte complexe, subtil, réalisé habituellement à l'insu du participant et du chercheur. On peut penser le réfléchissement selon divers angles. Un des plus important est l'angle de la mémoire.

Le vécu vers lequel le participant tourne son attention dans un entretien de recherche est toujours un vécu passé. À ce sujet, Vermersch fait une distinction essentielle entre l'acte de mémoire dite volontaire et l'acte de mémoire de type évocation d'un vécu. Dans le mode de l'évocation d'un vécu, le participant est moins dans le mode d'une recherche directe d'informations au sujet d'un moment vécu, dans le sens « d'essayer de se rappeler » ou « d'aller chercher l'information », mais davantage dans un état de « laisser revenir » le vécu passé.

En mobilisant cette faculté de la mémoire d'évocation, le participant se retrouve dans un « quasi revivre » du moment évoqué, proche de l'éprouvé corporel. Et c'est dans cette posture « réflexive » qu'il décrira au chercheur de quoi est fait ce vécu, par exemple sur le plan des sensations, des émotions, des pensées, des actions et de tout autres catégories ou sous catégories utiles à la description du vécu.

Cet état dans lequel se retrouve le participant est un vecteur important de la qualité de la recherche. C'est la qualité de la donnée de base de la recherche qui est en cause ici. On le sait, tout le reste de la recherche repose sur ces données de base. C'est le terreau fertile à partir duquel le participant fournira des données au chercheur et à partir desquelles celui-ci réalisera les étapes subséquentes de la recherche.

La question de la création

Un deuxième angle dans lequel on peut penser le réfléchissement du vécu, soit l'acte « réflexif » entre le vécu et sa description, est l'angle de la création. Vermersch y fait référence en ces termes au sujet

⁴⁷ Vermersch utilise quatre étapes pour décrire le passage, plutôt que trois comme ici, faisant ainsi d'autres nuances sur ce processus. Pour le propos de cet article, j'ai préféré ne considérer, sur le versant de droite du modèle (1a à 3), que les trois étapes de la modélisation habituelle de la pratique réflexive : vécu, description et compréhension. Il en est de même pour le versant de gauche (3 à 1b) pour lequel j'utilise quatre étapes, plutôt qu'en trois comme ici, pour décrire le retour dans le vécu à venir (voir Legault, 2004, p.48 : Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi).

de l'explicitation de l'action vécue.

« Le réfléchissement est donc un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan : par exemple, du plan de l'action (*vécue*) au plan de la représentation. Le réfléchissement s'accompagne donc d'un changement qualitatif : l'action réalisée et l'action représentée ne sont pas au même plan psychologique, puisque le second introduit la fonction symbolique et l'utilisation de signifiants internes. Le réfléchissement n'est donc pas un simple transfert mécanique, il est une création d'une nouvelle réalité (réalité psychique représentée) ». (Vermersch, 2003; p. 81).

C'est cette manière d'aborder l'acte « réflexif » en tant qu'acte de création que je relève ici dans le travail de Vermersch. Produire un dessin symbolique spontané, exécuter un geste qui précède ou supplée temporairement à la parole, faire bouger des figurines sont des actes qui viennent alimenter et soutenir la création impliquée dans l'acte de réfléchissement. Ces techniques de symbolisation non verbales permettent « d'agir le réfléchissement », en particulier selon un mode qui s'accorde parfaitement avec l'essence même de cet acte, le mode de la création du représenté.

Faire un trait de couleur sur une feuille à dessin, manipuler des objets, s'arrêter sur des gestes signifiants en cours de verbalisation peuvent être vus comme étant la matérialisation d'actes « réflexifs ». La symbolisation non verbale et la symbolisation verbale se répondent et se nourrissent ainsi mutuellement. C'est ce rapport de réciprocité entre le non verbal et le verbal qui contribue à la qualité de la recherche.

L'acte de création en soutien à chacune des étapes du processus réflexif.

Cette idée de considérer sous l'angle de la création l'acte « réflexif » entre le vécu et la description du vécu, Pierre Vermersch y fait référence spécifiquement pour l'acte de réfléchissement du vécu, soit l'acte entre les étapes 1 et 2. Dans la modélisation de la figure 1, ce point de vue sur l'acte « réflexif » est étendu à l'ensemble du processus réflexif, donc également entre les étapes 2 et 3, 3 et 4 et 4 et 1b, le vécu à venir.

Il a été question, par exemple, dans le cas de la « superviseure-chat » et son « stagiaire-souris » de l'acte de création entre les étapes 2 et 3. Rappelons que, dans cet exemple, la superviseure se sert des figurines pour décrire la relation actuelle avec ce stagiaire, mais qu'elle s'en sert aussi pour comprendre ce qui se joue pour elle dans cette dynamique relationnelle. En manipulant ces figurines, en les observant plus finement, elle prend conscience, voire éprouve sensoriellement dans ses mains, que le chat et la souris sont de taille identique. C'est cette observation de « la chose telle qu'elle est » qu'elle comprend ce qu'elle vit dans cette relation d'égal à égal, au sens de quasi amicale, et que, pour elle, cela conduit à une confusion de rôle. Elle comprend en quelque sorte qu'être amicale dans la relation éducative a une portée différente de celle d'être l'amie du stagiaire.

Entre les étapes 1 et 2, la symbolique désigne donc des actions, principalement matérielles, mises au service de la présence à la vérité de son expérience, expérience au sens de l'éprouvé d'un vécu passé. Entre les étapes 2 et 3, la symbolique est mise à aussi au service de la présence à la vérité de son expérience, cette fois expérience au sens du « vécu de la réflexion », en cours de réflexion. Il y a un passage dans la progression de l'intelligibilité de la situation, du plan de la description au plan de la compréhension. Dans les incursions que la personne effectue sur le plan de la compréhension, tout se passe comme si le travail avec la symbolique, ici la manipulation des figurines, permettait à l'intelligibilité dans sa forme verbale et descriptive de conserver un lien vivant et dynamique avec sa nature originelle indicible.

La symbolique agit ici comme un liant entre les étapes de l'intelligibilité. La symbolique maintient reliées entre elles les étapes du processus réflexif. C'est la fonction primordiale de reliance de la symbolique. Le participant à la recherche se déplace sur les divers plans de l'intelligibilité, tout en conservant un lien avec le sensible, à la source de ce mouvement de déploiement du sens, jusqu'à son aboutissement dans un vécu à venir.

La symbolique permet de faire des incursions sur le plan de la description à partir d'appuis dans le sensible du vécu premier (de 1a à 2), des incursions sur le plan de la compréhension à partir d'appuis

descriptifs (de 2 à 3), de poursuivre la création de sens sur les plans des intentions d'actions à partir des appuis de la compréhension (de 3 à 4) et de transformer les intentions d'action, de leur forme verbale à une forme compatible avec le monde sensible (de 4 à 1b).

Avoir les figurines avec soi, par exemple, sur sa table de travail, en les positionnant face à face avec la distance juste, au moment d'une rencontre avec le stagiaire, constitue pour la superviseuse une « métaphore ressource ». Le fait de les maintenir à vue, de les manipuler avant l'arrivée du stagiaire, sert de rappel des intentions d'actions créées avec beaucoup de soins dans la démarche réflexive, parfois de manière laborieuse. Tout se passe comme si le contact sensoriel avec le symbole des figurines, ici par exemple dans les modalités visuelle et tactile, déclenchait l'acte d'évocation, l'évocation de ce qui a été vécu dans le temps de la réflexion. Ce vécu de référence, un vécu passé, n'est pas constitué que d'actes mentaux (penser, se dire, comparer, faire des liens, etc), mais ce vécu de la réflexion est aussi fait de sensorialité grâce au caractère matériel des actions symboliques que sont, les dessins, les gestes, les mouvements corporels et autres éprouvés somatiques. Il y a reliance entre le vécu dans lequel se réinvestit la personne, le vécu de la démarche réflexive qui l'a précédé et le vécu de référence à l'origine, à la source même du retour réflexif.

Conclusion

Dans cet article, le thème de la symbolique en recherche qualitative est présenté en faisant appel à un modèle courant de la pédagogie du retour réflexif. Le fait de se référer à ce modèle permet de situer la place de la symbolique dans les étapes de la prise de conscience. On l'a vu, par exemple dans l'étape préverbale, alors qu'elle a la fonction de soutien à la première mise en mots du participant au sujet de son vécu passé. L'utilisation de ce modèle réflexif a cependant une autre fonction, plus fondamentale, soit celle de considérer le participant à la recherche en tant que « sujet-réflexif ».

Un entretien de recherche de type retour réflexif n'a pas, pour le chercheur, comme but premier de prendre de l'information auprès d'un participant à la recherche, mais de l'aider lui-même à s'auto-informer de ce qu'il a vécu et du sens qu'il crée. Cette approche est centrée sur la personne, soit sur l'être qui cherche à donner sens à son vécu, à le décrire, le comprendre, sur divers plans, par exemple sur le plan des savoirs, ou des valeurs et des croyances, ou de son identité, etc. La recherche qualitative en sciences humaines est l'étude d'un phénomène, un phénomène nécessairement humain, aussi bien alors s'adresser au participant à la recherche en tant qu'être humain, un créateur de sens et d'action. C'est dans cette activité orientée vers la quête de sens, pour lui-même, que le participant contribue le mieux à la qualité de la recherche. L'activité de développement de la connaissance en science humaine, vue comme une science de l'humain, aura d'autant plus de sens s'il y a, à sa racine, à sa source, une activité humaine qui a elle-même un sens pour la personne qui la réalise.

La recherche qualitative, même la recherche fondamentale, sans finalité utilitaire concrète directe, est inscrite, au moins implicitement, dans le projet de mieux comprendre l'humain, lui-même inscrit dans le projet du changement et d'une évolution vers une meilleure qualité de vie. La sollicitation et l'accompagnement des participants à une recherche est une occasion précieuse pour susciter des prises de conscience réelles pouvant engendrer des possibilités de changements. Les acteurs sociaux sollicités pour la recherche sont habituellement sur le terrain de la pratique effective, dans le lieu social et humain que s'efforce de comprendre la recherche. Même en nombre réduit, ces participants peuvent faire une différence importante dans leur institution, au cœur même des interactions personnelles ou professionnelles du quotidien. En termes de possibilités de retombées effectives de la recherche, ce sera toujours ça de gagner!

Références

- Bachelor A. et Joshi P. (1986). La méthode phénoménologique de recherche en psychologie. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 123 p.
- Deschamps C. (1993). L'approche phénoménologique en recherche. Montréal, Guérin Universitaire, 111p.
- Faingold, Nadine (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Dans Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). Pratiques de l'entretien d'explicitation. Chap. 9. ESF. Paris.
- Fumat, Yveline, Vincens, Claude et Étienne, Richard. (2003). Analyser les situations éducatives.

- ESF, Paris.
- Giorgi A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburg, Duquesne University Press, 216 p.
- Jung, C.G. (1964). *Man and his symbols*. J.G. Ferguson Publishing, New York.
- Halprin, L. (1969). *The RSVP cycles. Creative processes in the human environment*. George Braziller Inc., New York.
- Legault, M. (2007). *La symbolique en analyse de pratique. La présence au vécu de l'action, en cours d'action*. *Expliciter*, #70, p.1-9. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2006a). *Analyse évolutive d'un parcours scientifique et méthodologique*. *Expliciter* #67. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2006b). *La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (2^e partie)*. *Expliciter* # 64, p. 1-7. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2005). *La symbolique en analyse de pratique. Pour une pratique de la présence au vécu de l'action et au vécu de la réflexion (1^e partie)*. *Expliciter* # 62, p. 35-44. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2004a). *La symbolique en analyse de pratique. Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi*. *Expliciter* # 57, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2004b). *La symbolique en analyse de pratique. La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée*. *Expliciter* # 55, p.31-38. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. (2003). *La symbolique en analyse de pratique. Origine de l'étude sur la symbolique*. *Expliciter* # 52, p.1-14. Groupe de recherche sur l'explicitation (GREX), Paris.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). *Analyse réflexive, transformations intérieures et pratique professionnelle*. Dans Serre, F.: *La pratique, source de recherche et de formation (numéro thématique)*. Cahiers de la recherche en éducation, 2:1, p. 123-164.
- Legault M. (1989). *Le rapport à la nature dans une perspective développementale. Une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une démarche de créativité en milieu naturel*. Thèse de doctorat, Département de psychopédagogie, Université Laval, 285 p.
- Paré, A. (1984). *Le journal. instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Centre d'Intégration de la Personne, Québec.
- Progoff I. (1973). *The symbolic and the real*. New York, Mc Graw Hill, 234 p.
- St-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. Les Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Perrenoud. P.. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF, 2001. 219 pages.
- Van Manen, M. (1990). *Reseraching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London (Ont.), The Althouse Press. 202 p.
- Vermersch, P. (1994; 4^e éd. 2003). *L'entretien d'explicitation*. ESF, Paris.
- Vermersch, P. et Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF. Paris. 263 p.