

APPROCHES
INDUCTIVES

Approches inductives
Revue scientifique

VOLUME 5, NUMÉRO 1
(Hiver, 2018)

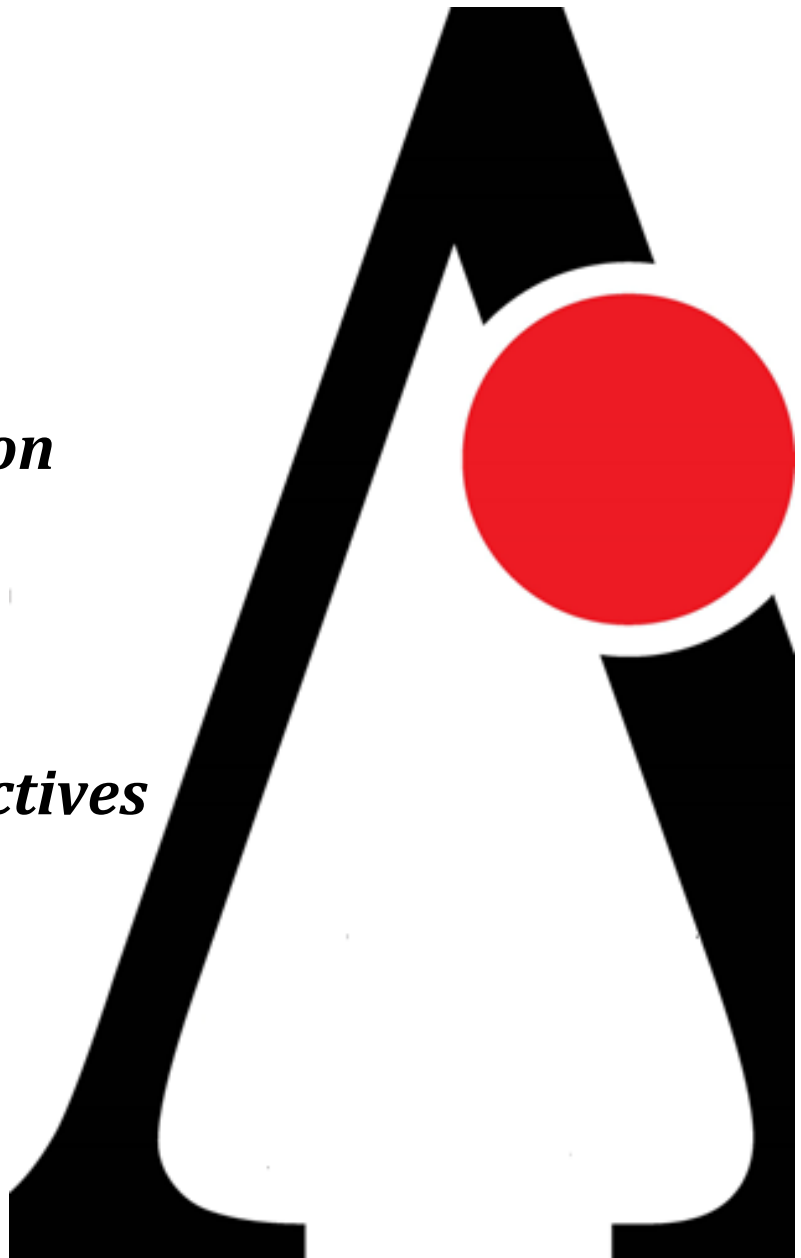
***La place
de la mobilisation
des résultats
de la recherche
dans les
approches inductives***

DIRECTION DU NUMÉRO:

Jason Luckerhoff

François Guillemette

François Labelle



La revue AI est publiée sur la plateforme ERUDIT : www.erudit.org/revue/

En collaboration avec l'Université du Québec à Trois-Rivières : www.uqtr.ca/revueai

et la Fondation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

ISSN : 2292-0005

Volume 5, numéro 1

La place de la mobilisation des résultats de la recherche dans les approches inductives

Sous la direction de Jason Luckerhoff, François Guillemette et François Labelle

François Labelle, François Guillemette et Jason Luckerhoff

Introduction : La place de la mobilisation des résultats de la recherche dans les approches inductives : une tension constructive

Pages 1-10

Diane Gagné

Comprendre l'effectivité d'une norme : quand l'aboutissement de la démarche empirique permet de s'affranchir d'un courant existant dans un domaine d'étude

Pages 11-36

Xavier Conus

Mobilisation des écrits scientifiques dans une recherche inductive sur la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires

Pages 37-63

Karine St-Denis

La mobilisation des savoirs lors de recherches ethnographiques. Illustrations à partir de terrains chez les pompiers et paramédics du Québec

Pages 64-86

Alain Huot et Pascal Forget

Secrétaires d'écoles primaires et amélioration continue du travail de bureau : une analyse entre proximité et distanciation

Pages 87-118

Louis-Simon Corriveau

Entre les actes : investigation inductive des expressions et légitimations du goût pour le théâtre

Pages 119-144

Rosine Horincq Detournay

Les fonctions de la mobilisation des écrits scientifiques dans une approche inductive : analyse enracinée dans l'expérience d'une recherche doctorale

Pages 145-176

Noémie Allard-Gaudreau et Mireille Lalancette

L'induction au service d'une étude des représentations sociales du leadership féminin : de la problématisation à l'interprétation des données

Pages 177-204

Hors-thème

François Raouf Derbas Thibodeau

Usages du quantitatif en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)

Pages 205-233

Sylvie Rivard

Des femmes atteintes d'un cancer gynécologique se racontent par le collage et la sculpture : cheminement d'une chercheure

Pages 234-263

Cathy Vézina

Susciter les effets de la créativité collective au cours du processus de création : exemple d'un dispositif pédagogique

Pages 264-288

Danielle Boutet

La création de soi par soi dans la recherche-crédation : comment la réflexivité augmente la conscience et l'expérience de soi

Pages 289-310

Introduction :

La place de la mobilisation des résultats de la recherche dans les approches inductives : une tension constructive

François Labelle

Université du Québec à Trois-Rivières

François Guillemette

Université du Québec à Trois-Rivières

Jason Luckerhoff

Université du Québec à Trois-Rivières

Ce numéro de la revue *Approches inductives* présente des réponses à certaines questions auxquelles sont confrontés les chercheurs qui souhaitent utiliser la MTE, notamment sur la place dévolue aux résultats des recherches antérieures dans ce processus particulier de recherche inductive.

À ce propos, il est généralement reconnu par les chercheurs utilisant cette approche que ce n'est pas tellement la question à savoir s'il faut ou non mobiliser les écrits scientifiques antérieurs sur le sujet qui est importante, mais plutôt la question du bon moment pour le faire et dans quel but. De plus, la finalité et le moment où l'on mobilise les résultats des recherches antérieures doivent faire partie d'une planification flexible qui est fondée sur la posture épistémologique d'ouverture avec laquelle on mobilise ces résultats. Que ce soit au début ou vers la fin de la démarche de recherche, la mobilisation des résultats existants doit toujours se faire avec réserve, avec critique et avec le doute méthodique, et ce, parce que le critère essentiel dans toute approche inductive est la pertinence des résultats par rapport à ce qui vient des données. La réflexion et les décisions du chercheur dans une perspective épistémologique inductive relativisent l'enjeu du moment où il faut mobiliser les résultats des recherches antérieures. Cela étant dit, l'enjeu du moment de cette mobilisation demeure et il y a plusieurs manières de le traiter.

Certains chercheurs qui utilisent une approche inductive prennent leur distance dès le début de leurs travaux par rapport à la manière habituelle de mobiliser les résultats des recherches antérieures. Pour ces auteurs, cette prise de distance est fondamentale en induction parce qu'elle permet l'ouverture à ce qui émergera des données au cours du processus de recherche. Elle actualise la préoccupation constante de ne pas imposer des préconceptions aux données, de même que le souci de l'exploration scientifique. L'induction s'opérationnalise dans une logique à l'opposé de l'application des théories et de la logique hypothético-déductive. Concrètement, ces chercheurs évitent de faire une recension des écrits au début de la démarche et s'ils en font une, ce sera pour problématiser et présenter des concepts sensibilisateurs et non pour présenter un cadre théorique qui orientera la recherche.

D'autres chercheurs, qui se réclament d'une même posture épistémologique inductive, préfèrent au contraire se saturer des écrits sur l'objet de recherche de manière à s'affranchir des idées préconçues et de leurs propres préconceptions avant même de se confronter au terrain. En ce sens, comme le rappelle Karine St-Denis dans son article, Mauss (1947/2002) conseille de prendre conscience de tout ce que l'on sait (et peut savoir) sur un phénomène afin de s'ouvrir à ce que l'on ne sait pas.

Ainsi, la question inévitable de la mobilisation critique des écrits scientifiques soulève de nombreux dilemmes. Parmi ceux-ci : Comment ne pas se laisser influencer par des préjugés lorsqu'on prend connaissance des interprétations qui ont déjà été proposées pour des aspects du phénomène que l'on s'apprête à étudier? Comment s'assurer que l'on ne posera pas des questions maintes fois traitées par d'autres chercheurs? Comment s'assurer d'une véritable contribution scientifique qui provient des données si l'on ne compare pas avec les contributions antérieures? Comment conserver une réserve et un doute méthodique tout en demeurant ouvert?

Ces dilemmes se présentent avec une acuité particulière dans des domaines déjà bien documentés où la plupart des phénomènes ont déjà été appréhendés et où les concepts disciplinaires sont bien développés. Savoir comment les phénomènes ont été

traités dans les recherches antérieures peut permettre d'éviter de réinventer la roue. Mais cette même appropriation des écrits sur le sujet avant d'entrer en contact avec le terrain risque de faire basculer une recherche au départ souhaitée par induction vers une recherche plus teintée par le vérificationnisme. Ici comme ailleurs, la sagesse se trouve du côté d'une certaine tension et il faut exploiter le potentiel d'un dilemme avant de le solutionner trop rapidement.

Essentiellement, le dilemme est constitué de l'exigence d'ouverture et de l'exigence de l'esprit critique. L'ouverture se situe en priorité par rapport aux données, mais cette ouverture doit se faire dans un esprit critique à propos des « évidences » qui sont souvent davantage des préjugés et des stéréotypes que des résultats d'une analyse bien enracinée dans les données. D'une certaine manière, la mobilisation des résultats des recherches antérieures favorise l'affinement de l'esprit critique et, donc, l'affinement de l'ouverture aux données. Par ailleurs, l'ouverture à ces résultats doit aussi se faire avec un esprit critique et ce sont souvent les données qui déstabilisent la certitude des résultats antérieurs rigoureusement obtenus. En d'autres mots, l'ouverture comme posture épistémologique exige l'esprit critique, et cet esprit critique est nourri par la confrontation entre la réalité (qui résiste toujours à son interprétation) et les théories (qui se méfient toujours des évidences construites naïvement).

Dans ce numéro, les divers articles constituent des illustrations très intéressantes de façons de traiter ce dilemme fondamental par les deux processus de mobilisation des écrits scientifiques et de prise de distance critique par rapport à ces mêmes écrits. Cette opérationnalisation concrète est contextualisée dans de nombreux exemples de projets de recherche et de détails sur les questionnements et sur les écueils rencontrés, de même que sur les pistes de solutions explorées.

Il existe différentes façons de négocier ces questionnements et ces dilemmes. On trouve une grande diversité de réflexions dans les articles de ce numéro. Par exemple, on peut mobiliser les écrits scientifiques pour délimiter son objet de recherche et sa problématique ou pour faire un certain état de la question, tout en demeurant dans une

ouverture optimale à ce que les données vont suggérer. Par exemple encore, on peut délimiter, voire enrichir la perspective avec laquelle on va s'ouvrir aux données, notamment en précisant des concepts sensibilisateurs qui seront constamment mis à l'épreuve et modifiés à partir de ce qui émergera des données. Dans d'autres cas de figure, on peut suspendre temporairement tout recours aux écrits, ce qui signifie concrètement qu'on va volontairement aller rapidement vers le terrain et commencer à analyser les données avant de lire quoi que ce soit sur l'objet d'étude. La logique, dans ce dernier exemple, est du côté de l'ouverture optimale et de la prévention de la « contamination » des données par des préconceptions.

Les différences se trouvent aussi dans les personnalités et les acquis des chercheurs. Par exemple, un chercheur expérimenté qui a été beaucoup en contact avec des résultats de recherches préférera retarder la recension des écrits pour concentrer ses efforts dans la mise entre parenthèses ou la mise en réserve de ce qu'il connaît et dans l'ouverture plutôt naïve à ce qui peut le surprendre dans les données qu'il recueille. À l'opposé, en quelque sorte, un jeune chercheur voudra lire davantage sur les différentes dimensions de son objet d'étude pour ne pas demeurer dans des œillères qui limitent en amont son étude du phénomène. On a parfois envie de dire à un jeune chercheur qu'il doit se prémunir contre le risque de réduire un phénomène à une seule de ses dimensions. Des conditions pratiques, comme la nécessité de rédiger un examen doctoral, peuvent aussi pousser certains doctorants à lire tout ce qui concerne un champ ou un phénomène donné.

Considérant ces multiples possibilités, et soucieux d'une connaissance sur ces questions plus enracinée dans les données et les pratiques, nous avons donc invité les chercheurs qui se réclament de l'approche inductive à nous soumettre leurs expériences et leurs réflexions à ce sujet. Les auteurs des articles du présent numéro nous offrent leurs réponses à ces questions et nous fournissent un matériau de base à partir duquel nous pouvons procéder par induction, à la manière de la MTE, pour tisser des liens entre les différents éléments qui ressortent de leurs travaux et pour théoriser à leur sujet.

Parmi les premiers codes qui ont émergé de notre matériau de base et qui nous ont permis de théoriser au sujet de la place des écrits antérieurs, le « continuum du dualisme proximité conceptuelle et distanciation inductive pour le chercheur et les participantes » suggéré par Alain Huot et Pascal Forget (2018, p. 91) s'est avéré structurant. En nous en inspirant, et en y greffant d'autres dimensions, comme la dimension temporelle, nous avons élaboré le concept de *continuum temporel de la mobilisation des écrits dans une démarche inductive*. Puis, nous avons identifié des positionnements sur ce continuum pour nous aider à comprendre sa variation.

Permettons-nous ici de traduire graphiquement ce continuum :



Figure 1. Continuum temporel de la mobilisation des écrits dans une démarche inductive.

Par rapport à ce continuum, Diane Gagné présente une recherche qui est résolument située du côté de l'appropriation préalable. En effet, elle a mobilisé abondamment les écrits sociologiques, historiques et juridiques sur son objet de recherche. Cela lui a permis d'avancer des propositions de paramétrage de son objet de recherche et de structurer sa pensée dans son approche du phénomène. De plus, elle a constaté qu'une des manières de s'affranchir des points de vue dominants est de les reconnaître dès le départ. Cela peut sembler paradoxal, mais dans cet article, on comprend que l'appropriation préalable, si elle est réalisée d'une certaine manière, peut constituer un bon moyen de distanciation préalable.

L'article de Xavier Conus se situe, lui aussi, du côté de l'appropriation préalable puisqu'il a mobilisé les écrits sur son objet de recherche dès le début de sa démarche. Il décrit cette mobilisation comme étant au service de la clarification de son objet de recherche et comme une façon d'identifier la perspective avec laquelle il va

l'appréhender. Lui aussi apporte des arguments qui vont dans le sens d'une recension des écrits pour mieux s'en distancier.

L'article de Karine St-Denis nous aide à comprendre la perspective ethnographique et anthropologique dans laquelle le principe est que l'on peut mieux s'ouvrir, comme chercheur, à l'inédit si l'on connaît bien ce qui est déjà connu (ou déjà étudié). La démarche consiste à prendre conscience de tout ce qui peut devenir des préjugés ou des préconceptions qui risquent d'être imposés aux données de terrain. Ainsi, l'ouverture est favorisée.

L'article de Alain Huot et Pascal Forget se situe plutôt au centre du continuum parce que la mobilisation des écrits proposée au début de la démarche de recherche favorise l'élaboration d'outils de collecte et d'analyse des données qui seront résolument au service de l'originalité dans les résultats, c'est-à-dire dans l'émergence de ce qui n'est pas encore connu par les recherches antérieures.

L'article de Louis-Simon Corriveau peut aussi être perçu comme étant plutôt au centre du continuum, mais parce qu'il propose de faire en même temps les actions qui se situent aux deux extrémités. Il parle alors de faire simultanément et en interaction la recension des écrits et la collecte des données de terrain. La logique ici est fondamentalement inductive, mais dans un dialogue constant entre le connu et la nouveauté.

L'article de Rosine Horincq Detournay témoigne d'une démarche où l'appropriation des écrits a été réalisée dans l'optique que ceux-ci constituent des données à analyser au même titre que les données de terrain, c'est-à-dire dans la perspective qu'elles soient au service de la compréhension du phénomène à l'étude. En ce sens, la mobilisation des écrits s'harmonise avec la théorisation inductive. Cette approche se situe davantage du côté de la distanciation préalable puisque les résultats des recherches antérieures sont passés dans le processus d'analyse plutôt que de servir de cadre préalable d'analyse. De plus, afin de s'assurer que les écrits sont traités comme

des données, cet article suggère que leur mobilisation soit retardée vers les dernières phases temporelles de la recherche.

Enfin, l'article de Noémie Allard-Gaudreau et de Mireille Lalancette illustre un positionnement qui se situe résolument du côté de la distanciation préalable puisque les auteures ont tenu à ignorer les écrits qui portaient sur leur objet de recherche. Elles tenaient à poser un regard neuf sur le phénomène qui avait déjà été étudié. Elles voulaient donner toutes ses chances à l'émergence à partir du vécu des personnes qui vivaient le phénomène à l'étude. De manière systématique, ces chercheuses ont attendu d'être avancées dans leur démarche de recherche pour consulter les travaux antérieurs éventuellement pertinents pour leur étude.

À la lumière de notre lecture des articles avec les lunettes conceptuelles du *continuum temporel de la mobilisation des écrits dans une démarche inductive*, nous en arrivons à suggérer l'idée de l'existence d'une multitude de combinaisons de solutions du dilemme fondamental lié à la mobilisation des résultats de recherches antérieures dans une approche inductive. Ces combinaisons maintiennent une tension féconde entre l'exigence d'ouverture aux données et l'exigence d'esprit critique.

Ce numéro de la revue contient également quatre articles hors thème. Ces articles ont en commun l'originalité de l'objet étudié et de la démarche méthodologique pour l'étudier.

L'article de François Raouf Derbas Thibodeau comble un vide important dans l'ensemble des publications sur la MTE, vide qu'il avait lui-même identifié dans une de ses publications (Derbas Thibodeau, 2015). En effet, très peu d'ouvrages, chapitres ou articles traitent spécifiquement de la MTE quantitative ou mixte. De plus, peu de publications portant sur des démarches de recherche se réclament explicitement de la MTE quantitative. La direction de la revue *Approches inductives* a donc invité M. Derbas Thibodeau à réaliser une recherche spécifiquement sur cet objet et son article présente les résultats d'une analyse exhaustive des publications francophones et

anglophones portant sur les usages du quantitatif en MTE. Après avoir identifié plusieurs pièges et plusieurs questionnements inévitables, il propose des pistes de recherche pour ceux qui voudraient contribuer à comprendre comment avoir recours au quantitatif en induction.

La direction de la revue souhaitait également recevoir des contributions portant sur les approches inductives en arts et sur la formation artistique. En effet, de plus en plus de chercheurs veulent rendre compte de ce qui se vit en arts, comprendre les pratiques et les enjeux dans la formation, tout en conservant une démarche critique. Or la recherche dans ce domaine demeure relativement récente et il n'existe pas de méthode déterminée liée à son étude. Que ce soit en tant que pratique du point de vue de l'artiste ou du formateur en arts, l'exploration touche différentes dimensions d'expériences sensibles, esthétiques et symboliques, inscrites dans le temps, où les chercheurs avec une approche plutôt expérientielle et les chercheurs avec une approche plutôt conceptuelle collaborent de façon particulière.

Grâce à la collaboration spéciale de la professeure Marie-Josée Plouffe (du Département de philosophie et des arts de l'Université du Québec à Trois-Rivières) qui a sollicité des contributions portant sur les pratiques artistiques, le processus de création et la formation artistique, nous publions dans ce numéro trois articles dans ce domaine de recherche.

Dans un article intitulé *Des femmes atteintes d'un cancer gynécologique se racontent par le collage et la sculpture : Cheminement d'une chercheure*, Sylvie Rivard présente sa démarche méthodologique qui a fait appel à la créativité artistique. Elle nous rappelle qu'il n'est pas rare que l'on reproche à la recherche qualitative son manque de rigueur méthodologique. Même dans le camp des chercheurs qualitatifs, qui subissent de telles critiques de la part de chercheurs hypothético-déductifs et quantitatifs, certains remettent en question le caractère scientifique de démarches qualitatives qui recourent à la création artistique. La chercheure décrit ici sa

méthodologie et sa réflexivité dans une approche narrative qui utilise le récit de vie appuyé par l'art dans la création d'un autoportrait par collage ou sculpture.

Cathy Vézina, dans son article *Susciter les effets de la créativité collective au cours du processus de création : exemple d'un dispositif pédagogique*, analyse une expérimentation menée auprès d'étudiants de premier cycle universitaire inscrits dans un programme de formation en création numérique. Elle visait ainsi à répondre à un besoin de recherche au sujet de la créativité de groupe. La mise en place d'un dispositif de création composé d'un cadre d'analyse, d'une situation-problème et d'un scénario pédagogique permet l'identification des transformations de l'activité de création. À l'image de l'enseignant-bricoleur chez Lévi-Strauss, son approche inductive et itérative se construit donc à partir de projets, d'ateliers et de matériel créé. L'auteure montre comment le dispositif de création a été constitué et mis au point pour ensuite présenter quatre formes d'interactions de la créativité collective contextualisée. Cet article vient nourrir un intérêt plus marqué envers la dimension sociale et partagée de la créativité et envers le lien entre processus de créativité et liens sociaux.

Finalement, l'article *La création de soi par soi dans la recherche-crétion : comment la réflexivité augmente la conscience et l'expérience de soi*, signé par Danielle Boutet, porte sur l'aspect autoformateur de la recherche-action. Elle propose une définition de la recherche-crétion et s'intéresse aux paradigmes (épistémologie et méthodologie) qui l'éclairent. L'auteure rappelle que l'appellation « recherche-crétion » s'ancre dans de nombreuses traditions de recherche. En art, en littérature, en musique et dans d'autres champs, la recherche-crétion se présente sous différentes formes. Elle se distingue également, soit entre l'artiste qui réfléchit à sa propre pratique et un chercheur tiers qui étudie un artiste ou une œuvre du passé. Danielle Boutet s'intéresse aux démarches qui permettent à un artiste d'étudier sa propre pratique. Il s'agit d'un type de recherche particulier dans l'univers scientifique, car il s'oppose à de nombreuses normes et à de nombreux usages qui ont été associés à la scientificité

alors que la distinction entre le sujet et l'objet, ou entre le sujet chercheur et le sujet acteur, est davantage marquée.

Références

- Derbas Thibodeau, F. R. (2015). Jason Luckerhoff et François Guillemette (2012), *Méthodologie de la théorisation enracinée. Fondements, procédures et usages. Communication, 33(2)*. Repéré à <http://journals.openedition.org/communication/6090>
- Huot, A., & Forget, P. (2018). Secrétaires d'écoles primaires et amélioration continue du travail de bureau : Une analyse entre proximité et distanciation. *Approches inductives, 5(1)*, 87-118.
- Mauss, M. (2002). *Manuel d'ethnologue*. Paris : Petite bibliothèque Payot. (Ouvrage original publié en 1947).

***Comprendre l'effectivité d'une norme :
quand l'aboutissement de la démarche empirique permet de s'affranchir
d'un courant existant dans un domaine d'étude***

Diane Gagné

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

À partir de notre recherche doctorale, nous entendons montrer comment nous avons mobilisé les écrits scientifiques tout au long de la démarche et sommes demeurée disponible à ce que les données de terrain nous suggéraient. La recherche dont il est question a étudié les effets conséquents de la mise en œuvre du droit à l'égalité dans les milieux syndiqués. À la lumière des écrits spécialisés sur le sujet, notre recherche se concevait comme étant à la fois multidisciplinaire, appliquée, qualitative, inductive, descriptive et explicative. Pour répondre aux objectifs de la thématique du numéro de la revue, la description de l'opérationnalisation concrète et contextualisée de l'ensemble de la démarche de recherche précisera le cheminement et l'utilité de la recension des écrits, de même que les écueils rencontrés. La discussion se fera autour du processus de la mobilisation des écrits scientifiques, laquelle a été réalisée en continu, notamment à cause de l'aspect sociojuridique de l'étude. Nous concluons que notre démarche, s'inscrivant dans le courant de nombreux types de recherches inductives, met en lumière comment le fait de laisser place aux données recueillies permet de prendre du recul et de s'affranchir de certains courants théoriques existants dans un domaine d'étude.

Mots-clés : Induction/déduction, recension des écrits, clause orphelin, analyse jurisprudentielle, étude de cas

Introduction

La transformation du marché du travail provoque des changements dans les milieux de travail, notamment dans les différences de traitement, tant par la création de statuts d'emploi atypiques que par la négociation de clauses orphelin. Même si le mouvement syndical est généralement présenté comme un important vecteur d'amélioration des conditions de travail et de vie des salariés, il peut également contribuer, volontairement

ou non, à institutionnaliser la discrimination en milieu de travail en négociant des clauses de disparité de traitement dans les conventions collectives. C'est pourquoi nous voulions comprendre, interpréter et expliquer les effets conséquents, dans un milieu de travail syndiqué, de la négociation collective de « clauses orphelin »¹.

Notre recherche propre au champ d'études que sont les relations industrielles (RI) se distinguait des autres recherches dans le même domaine en se concentrant sur l'effet empirique de la mise en œuvre d'une norme. Plus précisément, la thèse avait comme principal objectif de répondre à la question suivante : *Quels sont les effets sur l'acteur syndical (ou l'action syndicale) du recours à la norme d'égalité à la suite de la négociation de clauses orphelin?* Pour y parvenir, nous avons utilisé une méthode qualitative impliquant une recension des écrits sociohistorique, théorique et juridique, une analyse de la jurisprudence existante à ce sujet et l'étude de deux cas suggestifs portant sur la négociation d'une « clause orphelin ».

Selon les termes de Quivy et van Campenhout (1995), notre recherche pouvait être qualifiée de déductive et d'inductive. Déductive parce que ce sont les repères théoriques de Brunelle (2001, 2002, 2007a, 2007b, 2008a, 2008b), de Demers (1996), de Frege et Kelly (2003), de Legault (2005, 2006), de Lévesque et Murray (2010), de Rocher (1988, 1996) et de Weil (1994) qui ont permis de concevoir un modèle d'analyse et d'avancer des propositions – et non pas des hypothèses – de recherche traduisant des relations pouvant être appliquées à l'étude d'une réalité observable. Cependant, notre démarche était surtout inductive, car le concept même de l'effectivité comportait une dimension insoupçonnée : les effets inattendus. Par ailleurs, le recours à l'enquête de terrain souligne le caractère inductif, mais également exploratoire de notre démarche intellectuelle.

Afin de comprendre sur quelles bases les syndicats locaux construisent leurs actions en matière de discrimination, il fallait reconstituer ce qui fait que ces acteurs s'inscrivent dans l'espace de la constitutionnalisation du droit du travail² et analyser les éléments – comme le contexte socioéconomique et politique ou les pressions

exercées par l'employeur – favorisant la négociation de clauses de discrimination. Troublée par la division intra syndicale provoquée par l'existence de ces clauses de disparité de traitement, nous désirions mieux comprendre ce phénomène puisque cette division, d'une grande complexité, créait non seulement une ligne de fracture entre un groupe minoritaire et un groupe majoritaire de salariés, mais aussi des subdivisions entre les groupes minoritaires, fragilisant le collectif syndical.

La recension des écrits s'est déroulée en quatre phases principales ayant permis de cerner l'objet et la problématique de recherche, de définir et d'opérationnaliser les différents concepts à l'étude et de construire une typologie de l'action syndicale, pour ensuite bâtir le modèle d'analyse. Au moment de l'analyse des résultats, la dernière phase d'analyse jurisprudentielle et de consultation de documents syndicaux a bonifié cette étape. Chacune de ces phases a été divisée en plusieurs étapes. Nous avons circonscrit le contexte historique, juridique et politique, procédé à l'analyse de la jurisprudence, notamment pour construire une typologie de l'action syndicale, ciblé le contexte théorique et le modèle d'analyse. Cela a permis de définir le concept d'effectivité, de s'affranchir de points de vue dominants en relations industrielles et de statuer que, pour rencontrer nos objectifs de recherche, il fallait poursuivre avec une enquête terrain. L'analyse de la jurisprudence et de la doctrine a aussi permis de mesurer les changements dans les milieux de travail syndiqués, ainsi que de peaufiner les différentes propositions de recherche.

Dans cet article, nous voulons discuter tant de l'utilité d'une recension des écrits en continu que de l'importance de la distanciation des données au cours d'une recherche inductive. Nous présenterons d'abord le cheminement et l'utilité de chacune des phases de recension des écrits par lesquelles nous sommes passée, puis l'opérationnalisation concrète et contextualisée de l'ensemble de la démarche de recherche et des écueils rencontrés. La discussion portera ensuite sur le processus de mobilisation des écrits scientifiques et des résultats. Nous concluons que notre démarche s'inscrit dans le courant de nombreuses recherches inductives et qu'elle met

en lumière le fait que laisser la place aux données recueillies permet de prendre du recul, permet aussi de s'affranchir de certains courants théoriques existants dans un domaine d'étude, démontrant ainsi la valeur ajoutée de la recherche inductive au-delà de la généralisation des résultats.

1. Le cheminement de la recension des écrits

La recension des travaux à l'égard de la discrimination mène au constat que celle-ci persiste dans toutes les sphères du travail, bien que certains milieux y soient plus perméables que d'autres. Cette persistance est embarrassante et ce phénomène nous a interpellée d'abord professionnellement pour en avoir été directement témoin au cours de notre carrière³, puis personnellement, parce que nous avons dans notre entourage de jeunes adultes confrontés à ce problème. Il va sans dire que la curiosité et le désir de changer les choses à cet égard s'ajoutaient aux motifs encourageant la réalisation d'une thèse qui contribuerait à la reconnaissance du droit à l'égalité dans les milieux de travail. Nous voulions intervenir sur la difficile mise en œuvre du droit à l'égalité dans les milieux de travail syndiqués.

Durant la première étape de notre démarche de recherche, nous avons mobilisé des écrits sociologiques, historiques et juridiques afin de délimiter l'objet de recherche et la problématique. Il est ressorti de notre première phase de recension des écrits que la négociation de clauses de disparité de traitement était, dans le contexte des années 90, fondamentalement liée à une stratégie de rationalisation des dépenses des gouvernements (déficit zéro). Les syndicats locaux sont quant à eux confrontés aux intérêts divergents de leurs membres et ils doivent maintenant vivre avec une législation du travail plus ou moins adaptée au contexte moderne. De la recension des écrits juridiques a émergé une considération importante. Une panoplie de lois et de règlements visant à contrer la discrimination⁴ cohabitent avec un *Code du travail* encadrant une forme de syndicalisme décentralisé. L'émergence des droits fondamentaux en matière d'emploi au Québec bouleverse l'univers des relations de travail et la pratique du droit des rapports collectifs (Brunelle, Coutu, & Trudeau,

2007). Dès lors, si notre première idée était de mieux comprendre la notion d'accommodement raisonnable en milieu syndiqué, il est vite apparu que de comprendre l'effectivité du recours à la norme d'égalité serait beaucoup plus riche.

Les objectifs de notre recherche sont alors devenus plus clairs. Il s'agissait, premièrement, de comprendre, d'interpréter et d'expliquer comment les acteurs syndicaux s'inscrivent dans l'espace de la constitutionnalisation du droit du travail et les bases sur lesquelles ils construisent leurs actions. Deuxièmement, il s'agissait d'identifier les contraintes et les sources de tensions afférentes à la diversité des contextes, ainsi que les effets de la mise en œuvre de la norme d'égalité à la suite de la négociation de « clauses orphelin ».

Les auteurs Vallée, Coutu, Rocher, Lapierre et Gagnon (2001) ayant reconnu que l'étude de la jurisprudence ne permet pas de saisir de manière approfondie les stratégies des acteurs ni les effets de son action ou de son inaction, l'étude de cas approfondie apparaissait comme la meilleure voie possible, une fois nos connaissances sur l'objet d'étude mises à jour. Les choix théoriques et méthodologiques ont ensuite été réorientés en conséquence.

Nous avons donc procédé à une analyse jurisprudentielle. Celle-ci a permis d'identifier qu'une des clés du problème concernant la difficile mise en œuvre du droit à l'égalité découle du fait que l'article 47.2 C.t. (devoir de juste représentation) en cas de négociation de « clause orphelin » demeure compris et administré comme il l'était avant l'adoption des Chartes des droits et libertés de la personne canadienne et québécoise. Il est donc interprété de façon restrictive par les tribunaux.

Nous avons alors conclu qu'une partie de la solution au problème de discrimination repose nécessairement sur la volonté politique. Par contre, cette volonté politique est-elle probable? La conjoncture contemporaine permet d'en douter. Nous avons alors porté notre intérêt vers l'action autonome du mouvement syndical, et ce, pour deux raisons. La première est l'importance pour le milieu syndical de comprendre

les changements provoqués par la reconnaissance des droits fondamentaux dans le domaine de l'emploi et de les intégrer à ses pratiques. La seconde est le raisonnement jurisprudentiel en matière d'égalité qui poursuit l'objectif de se rapprocher de l'égalité de faits plutôt que d'attendre son avènement en résultante de l'égalité formelle.

Le questionnement s'est par la suite précisé pour tenter d'orienter davantage notre recherche. Nous allons étudier l'impact des clauses de disparité de traitement. Mais pourquoi introduire de telles clauses? À quoi servent-elles? (Gagné, 2014) L'égalité est un des principes au cœur de l'action syndicale, mais de quelle égalité parle-t-on? Il fallait oser poser la question.

Ce sont ces découvertes découlant de la première phase de la recension des écrits et de l'analyse jurisprudentielle qui ont articulé notre pensée et conduit à l'élaboration de notre question de recherche. Conséquemment, pour comprendre le phénomène et ses effets, le ou les cas choisis devaient permettre une étude longitudinale en profondeur de cette problématique complexe et le terrain devait être accessible.

Il s'agissait alors de s'outiller afin d'être en mesure de répondre à la question. La démarche de recherche adoptée mettait à contribution le droit, les relations industrielles (RI) et la sociologie du droit pour assurer un traitement exhaustif d'un objet d'étude relativement vaste, soit l'effet empirique de la mise en œuvre de la norme d'égalité chez des syndicats qui ont introduit dans leur convention collective des « clauses orphelin ». C'est cette démarche qui sera développée dans la prochaine section.

2. L'opérationnalisation de la démarche de recherche

Le premier postulat de notre recherche était que le recours à la norme d'égalité (sa mise en œuvre) a des effets variables, lesquels peuvent être étudiés en portant attention au niveau d'action (qui saisit la règle), au recours intenté, à la stratégie adoptée et à la documentation consultée. Une seconde phase de recension des écrits, qui a aussi exigé une large analyse de la jurisprudence, a été poursuivie afin d'opérationnaliser le concept d'effectivité (section 2.2.2), de nous affranchir des points de vue dominants en

relations industrielles (section 2.1) et de construire une typologie de l'action syndicale (section 2.1.1).

Enfin, une troisième phase de recension des écrits a été nécessaire pour construire notre modèle d'analyse (section 2.2) dans lequel les repères théoriques ont été identifiés (section 2.2.1), le concept de l'effectivité a été mobilisé à la manière de Demers (1996), et les deux études de cas ont été choisies (2.2.3).

2.1 S'affranchir de points de vue dominants

Le discours ambiant à propos de l'effet de la reconnaissance des droits fondamentaux sur les relations de travail est plombé de lourds préjugés. Donc, pour traiter cet objet, il fallait d'abord adopter une perspective affranchie de quatre points de vue dominants dans notre domaine (RI) qui influencent et perpétuent ce discours. D'entrée de jeu, nous avons refusé de confiner les droits fondamentaux à des droits individuels puisqu'ils sont souvent aussi, en matière d'emploi, des droits collectifs mais minoritaires. Dès lors, plutôt que de restreindre le conflit provoqué par l'introduction de la norme d'égalité au conflit entre droits individuels (salariés ayant des caractéristiques particulières) et collectifs (syndiqués), on entre dans toute la complexité de l'objet, soit le conflit entre plusieurs droits collectifs, dont certains sont minoritaires.

Le terme *clause orphelin* a été retenu et préféré à l'expression *clause de disparité de traitement*, recommandée par l'Office québécois de la langue française pour trois raisons : 1) ce terme est celui utilisé par les acteurs touchés par le phénomène; 2) il évoque la charge affective qu'a eue le phénomène sur une génération de travailleurs; 3) il permet d'éviter la confusion entre plusieurs formes de disparité de traitement.

Enfin, inspirée par un courant sociologique concernant l'action collective (Gagnon, 1991) et une approche sociohistorique de la tradition sociologique marxienne et wébérienne, nous avons refusé de conférer aux membres d'un syndicat le simple statut épistémologique d'élément de l'environnement syndical (Gagné, 2014), et ce,

parce que derrière une telle caractérisation, en relations industrielles, on distingue une conception du collectif syndiqué incarné par des représentants qui jouissent du pouvoir – délégué – d’agir au nom des membres, tellement qu’on en arrive à confondre syndicat et comité exécutif du syndicat. Ce faisant, l’on remet en cause un cadre analytique, notamment celui de Weil (1994), fortement utilisé en relations industrielles et dont la source idéologique n’est pas étrangère au problème qu’elle étudie.

Par la suite, il importait de bien situer le domaine d’études de la recherche. La définition des relations industrielles (RI) proposée par Hyman, « une arène d’interactions ou un terrain de tensions où s’affrontent la régulation du travail et de l’emploi, les forces du marché et la régulation sociale » (Hyman, 2000, p. 149), a été retenue. Selon cette interprétation, les relations industrielles peuvent être étudiées comme un champ d’étude multidisciplinaire où se rencontrent sociologie, droit, politique, économie, etc., de telle sorte qu’il est préférable qu’un groupe de chercheurs ne détermine pas ses postulats de base en référence à une seule théorie⁵, attendu que la pluralité de points de vue et la confrontation d’idées seront profitables à la réalisation de travaux de recherche dans le domaine.

2.1.1 Une typologie de l’action syndicale

Nous avons construit une typologie de l’action syndicale afin de guider la démarche empirique. Inspirée en partie par les typologies de Lapointe et Bélanger (1996), de Jalette (2005) et de notre analyse de la jurisprudence – provenant tant des tribunaux supérieurs tels que la Cour suprême du Canada que des tribunaux administratifs, incluant les tribunaux d’arbitrage –, nous avançons que l’action syndicale locale en lien avec le droit à l’égalité peut être qualifiée soit de promotion, de contournement, d’abstention ou d’indifférence, voire de rejet ou d’hostilité. Il s’agit ici de types idéaux au sens de Weber (1967) dans Dantier (2004), c’est-à-dire d’une catégorisation expérimentale qui implique une certaine stylisation de la réalité (Dantier, 2004). Ces types idéaux ont été utilisés à titre heuristique pour ensuite contrôler la validité des types construits sur la base d’une démarche empirique de recherche⁶.

Bref, la recension des écrits a permis ici de cerner les contextes, tant normatif, institutionnel qu'empirique dans lesquels les organisations syndicales doivent manœuvrer. Ensuite, nous avons classifié les différentes stratégies syndicales adoptées par rapport à la discrimination et aux disparités de traitement dans les milieux de travail. Le développement de cette typologie a été une démarche préliminaire importante. Nous y reviendrons à la section 2.2.3, puisque le modèle d'analyse et le choix des deux cas à l'étude découlent tant de cette typologie de l'attitude syndicale (Gagné, 2014) que de la recension des écrits méthodologiques et théoriques.

2.2 La construction du modèle d'analyse

La troisième phase de la recension des écrits a porté sur la conception du modèle d'analyse et a représenté une étape charnière entre le choix de la problématique et le travail d'investigation empirique (Quivy & van Campenhoudt, 1995). Compte tenu de l'importance de cette phase, cette section présente la démarche conceptuelle et analytique retenue afin d'assurer la validité et la fiabilité du travail (Thiétart, 2007). Nous explicitons les repères théoriques, le concept d'effectivité et la démarche empirique, c'est-à-dire le choix des cas.

2.2.1 Les repères théoriques

Au premier temps de la troisième phase de recension des écrits, nous avons retenu trois repères théoriques. Le premier souligne que non seulement le chercheur peut recourir à plusieurs théories, mais, selon Gagné (2014), qu'il existe plusieurs conceptions de la théorie en sciences sociales :

[...] les thèses de Popper (père de la réfutabilité et défenseur de l'unicité scientifique) et de Kuhn (père de la révolution scientifique et défenseur du relativisme) représentent l'incarnation même de ce débat. Entre ces deux théoriciens de la science, le discours semble irréconciliable. Pourtant, entre les deux positions, il existe différents postulats partagés par différents chercheurs [qui sont] eux plus ou moins conciliables⁷ (p. 131).

Pour ce qui est du deuxième repère théorique, nous avons admis, comme Vallée et al. (2001) et les tenants de l'approche stratégique, que la règle est une ressource dans une relation de pouvoir entre les acteurs du système de relations industrielles. Ainsi, la décision de mobiliser ou non les normes relatives à la discrimination peut dépendre de la composition de la main-d'œuvre d'un secteur donné, de la formation ou de l'expérience particulière des acteurs qui interviennent dans la mise en œuvre de la règle d'égalité (Vallée et al., 2001).

Enfin, en ce qui concerne le troisième repère théorique, puisque nous cherchions à comprendre la réponse des différents acteurs aux défis reliés au recours à la norme d'égalité, nous avons retenu la posture de Flyvbjerg (2001) qui suggère, à l'instar d'Aristote, de mettre l'accent sur la connaissance pratique dans l'étude des hommes et de la société et de prendre en compte le contexte social et historique, puisque de toute façon, l'étude des individus et de la société ne pourra jamais être normale au sens kuhnésien du terme, à cause des relations entre d'un côté la théorie scientifique idéale de Dreyfus⁸ et les activités humaines de l'autre (Flyvbjerg, 2001).

Par la suite, au deuxième temps de la troisième phase de recension des écrits, nous avons passé en revue plusieurs courants théoriques pouvant nous aider à comprendre les effets de la mise en œuvre du droit à la non-discrimination. Comme Flyvbjerg (2001), Frege et Kelly (2003) et Lévesque et Murray (2010), nous avons choisi un modèle d'analyse qui se situe au carrefour des influences stratégiques et institutionnelles et qui aborde les problèmes à la fois sur le plan humain (du côté des acteurs) et sur le plan structurel (même si cela est certainement plus difficile à réaliser)⁹. Ce modèle d'analyse devait permettre la compréhension des logiques d'actions syndicales aux différents niveaux ainsi que l'évaluation des différentes structures institutionnelles et leur influence sur les ressources et les capacités des différents acteurs syndicaux.

Ainsi, suivant Giles et Murray (1996, 1997) et à l'encontre de Burrell & Morgan (1979), le dialogue entre les paradigmes devenait non seulement possible mais

souhaitable puisqu'il permet une certaine influence qui enrichit les débats, en ouvrant l'étude de multiples facettes de la relation d'emploi sous différents angles. De même, comme Giles (2000) en économie politique internationale et Kochan, McKersie et Cappelli (1984) en choix stratégiques, qui ne prônaient pas le remplacement des théories actuelles mais bien l'ajout de leur théorie aux théories existantes, nous estimons que la construction du modèle d'analyse profite de cet apport multithéorique, soit une approche alliant tant une connaissance du droit du travail (le rôle de l'évolution législative et jurisprudentielle et son influence sur les acteurs syndicaux) que les contextes des relations industrielles et les aspects pratiques du syndicalisme.

Prenant en considération l'action syndicale et la mise en œuvre du droit à l'égalité (la non-discrimination), notre position théorique se résume en trois éléments. Premièrement, nous croyons, à l'instar de Rocher (1988), de Demers (1996) et de Leroy (2011), que la mise en œuvre du droit à l'égalité entraîne une multitude d'effets. Ceux-ci peuvent être concrets, symboliques, immédiats, différés, voulus ou non intentionnels (Demers, 1996). Deuxièmement, comme Lévesque et Murray (2010), nous considérons que l'action syndicale est non déterminée, dans la mesure où les acteurs syndicaux contribuent à la détermination de leurs conditions de travail et de l'emploi. Troisièmement, nous estimons que l'action collective est un construit interactif constamment remanié par ses acteurs (Dufour-Poirier, 2011). Donc, les acteurs font des choix stratégiques en fonction de leurs besoins et de leurs attentes (Frege & Kelly, 2003; Weil, 1994). Voyons maintenant ce que nous avons retenu des écrits à propos du concept de l'effectivité.

2.2.2 Le concept d'effectivité

L'effectivité du droit est un modèle théorique en sociologie du droit qui entend aller au-delà de l'efficacité ou de l'inefficacité de la norme. Toutefois, selon Demers (1996), la notion de l'effectivité du droit était à l'origine subordonnée à « l'étude plus générale de l'évaluation des règles de droit » (p. 135). Selon Rocher (1998), l'effectivité se réfère à « tout effet de toute nature qu'une loi peut avoir » (pp. 136-137). Il s'agit par

conséquent d'une signification beaucoup plus large que la simple efficacité de la loi se référant au fait qu'elle atteint ou non l'effet désiré par le législateur. De ce fait, l'ineffectivité du droit ne serait, pour Rocher (1998), qu'un effet négatif de la norme. Autrement dit, c'est l'effet empirique de la norme ou de sa modification qui sera considéré. Il s'agit alors « de mesurer non seulement les effets de toute nature, mais aussi les raisons expliquant ces effets et la façon dont ils se produisent » (Leroy, 2011, p. 728).

En adaptant la typologie originalement développée par Demers (1996), nous avons déterminé que, s'il est question des effets concrets, les modalités d'application sont consignées, par exemple, les mesures adoptées ou négociées. Pour ce qui est des effets symboliques, nous nous sommes intéressée à la valeur et au sens (légitimité et validité) donnés par les différents acteurs à ce droit à la non-discrimination. Quant aux effets immédiats et différés, ceux-ci ont été évalués en neuf temps¹⁰. Pour étudier les effets voulus qui réfèrent à l'égalité des chances, malgré certaines caractéristiques personnelles, ce sont les mécanismes de négociation et d'accommodement raisonnable mis en place (ou non) qui ont été retenus. En ce qui concerne les effets non intentionnels, nous avons analysé les conséquences de l'émergence, de la consolidation et de la disparition des associations parallèles.

En résumé, cette typologie se prêtait bien au sujet d'étude, puisqu'il fallait étudier les effets observés, au sens de Rocher (1998), du droit à l'égalité, ce qui incluait les effets attendus et ceux inattendus, les interactions entre les différentes institutions et règles, même informelles, les impacts de la mise en œuvre de ce droit dans les milieux de travail syndiqués, les comportements des différents acteurs et les déterminants justifiant certains choix. Il en découle qu'il n'est donc pas possible de passer outre l'analyse des contextes, des relations entre les différents acteurs, des sources de pouvoir ainsi que celle des ressources disponibles, qu'elles soient juridiques, matérielles, financières ou encore humaines. Pour y arriver, encore fallait-il choisir des cas probants. Une nouvelle ronde de recension de la jurisprudence s'amorçait.

2.2.3 Le choix des cas

L'étude de cas demeure l'approche à privilégier pour répondre à notre questionnement de recherche. Nous avons retenu l'étude de cas « suggestifs » qui « ressortent par leur caractère atypique ou suggestif du cas étudié » (Roy, 2003, p. 166). Pour ce faire, nous avons sélectionné des cas parmi les recours intentés pour discrimination devant le Tribunal des droits de la personne du Québec (TDPQ), chargé d'entendre les plaintes déposées par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). Nous avons répertorié trois cas où des regroupements de travailleurs ont intenté des recours contre leur employeur et leur syndicat afin de contester une « clause orphelin ».

Les deux cas qui ont fait l'objet de notre étude, soit celui des pompiers de la ville de Laval¹¹ et celui des constables spéciaux du Québec¹², ont été sélectionnés pour sept raisons : 1) la cause a été portée en Cour d'appel; 2) l'exécutif syndical local a, tout comme l'employeur, contesté la décision du TDPQ donnant raison aux plaignants; 3) tant les pompiers que les constables spéciaux ont perdu leur cause devant la Cour d'appel¹³; 4) la négociation s'est déroulée dans un contexte de rationalisation des dépenses publiques mise de l'avant par le gouvernement Bouchard; 5) des syndicats indépendants disposant de peu de marge de manœuvre se sont retrouvés en position défensive, où ils devaient protéger leurs acquis et chercher à limiter les concessions; 6) une même intention, soit celle d'éviter une situation jugée encore plus dommageable (la création d'un statut d'emploi temporaire ou des suppressions de postes), anime les syndicats locaux; 7) le syndicat des pompiers et des constables spéciaux ont négocié avec une administration publique (la ville de Laval ou le gouvernement du Québec) l'introduction d'une seconde échelle salariale qui s'est avérée désavantageuse pour une catégorie de travailleurs (futurs pompiers ou constables spéciaux occasionnels). Le troisième cas, non retenu, portait plutôt sur un gel d'échelon salarial et n'a jamais été entendu sur le fond.

D'autres motivations justifiaient le choix de ces deux cas. Les décisions rendues par le TDPQ confirmaient que, concernant la négociation d'une nouvelle échelle salariale, cette échelle s'appliquait de manière discriminatoire en fonction de la date d'embauche, pour les pompiers de Laval, et du statut d'emploi et de la date d'embauche, pour les constables spéciaux du Québec. Outre un terrain accessible, la complexité des causes en faisait deux exemples pertinents à l'égard de notre objet de recherche. En effet, les syndicats locaux ont plaidé, de concert avec l'employeur, la prescription du recours et une défense de nécessité fondée sur le contexte économique et les exigences législatives. En outre, dans ces décisions, les syndicats ont été tenus conjointement responsables avec l'employeur par le TDPQ. Une demande d'appel à la *Cour suprême* a été présentée par la CDPDJ dans le cas des pompiers de Laval. En mai 2012, la Cour suprême a refusé d'entendre la cause. La décision de la Cour d'appel du Québec est donc devenue exécutoire.

La présentation des quatre phases de la recension des écrits a mis en lumière le cheminement et l'utilité des écrits mobilisés pour mener à bien la recherche doctorale. Nous avons circonscrit le contexte historique, juridique et politique, procédé à l'analyse de la jurisprudence, notamment pour construire une typologie de l'action syndicale, ciblé le contexte théorique et le modèle d'analyse, ce qui a permis de définir le concept d'effectivité, de s'affranchir de points de vue dominants en RI et de statuer que, pour rencontrer nos objectifs de recherche, il fallait poursuivre avec une enquête de terrain. L'analyse de la jurisprudence et de la doctrine a aussi mené à mesurer les changements dans les milieux de travail syndiqués ainsi qu'à peaufiner les différentes propositions de recherche.

Nous expliquerons maintenant les choix méthodologiques concernant les deux cas à l'étude et nous discutons de la distanciation en regard de la recension des écrits.

3. Les choix méthodologiques

Dans cette section, nous présenterons d'abord le déroulement du travail de terrain ainsi que les moyens que nous avons mis en place afin d'en arriver à des résultats valables et fiables, pour ensuite conclure avec la discussion autour du processus de la mobilisation des écrits scientifique (3.2).

3.1 Le déroulement de l'enquête de terrain

La collecte de données a été réalisée à partir d'entrevues semi-dirigées et complétée par une analyse documentaire. À ce stade, la collecte de données a servi à décrire l'environnement de travail et les organisations syndicales étudiées. Nous avons choisi de faire des entrevues semi-dirigées puisqu'elles apparaissent particulièrement utiles lorsque l'on désire analyser « le sens que les acteurs donnent à leur pratique » (Quivy & van Campenhout, 1995, p. 196). Vallée et al. (2001) abondent en ce sens, puisque le répondant peut expliquer la perception des phénomènes et le contexte, ce qui permet un approfondissement des questions et un accès aux stratégies utilisées pour influencer la mise en œuvre du droit à la non-discrimination.

Les avantages découlant de l'utilisation des entrevues semi-dirigées sont importants, mais encore faut-il que les données soient parlantes. En conséquence, les données recueillies devaient nous permettre de retracer l'histoire du cas et son contexte ainsi que la chronologie des événements afin d'être en mesure d'en dégager les effets et les impacts. Étant entendu que de bons informateurs sont des personnes engagées dans leur milieu, ayant du temps et de l'intérêt pour participer à la démarche (Deslauriers, 1991; Gagné, 2004), nous avons retenu ces critères afin de procéder à l'échantillonnage par choix raisonné, aussi nommé échantillonnage intentionnel (Fortin, 2010).

Ainsi, les personnes rencontrées devaient répondre à au moins un de ces critères : être ou avoir été membre de l'exécutif syndical, être une personne lésée par l'adoption de la « clause orphelin », être un plaignant, connaître la cause, être membre de

l'association syndicale, avoir été impliqué dans la cause. De plus, chaque catégorie devait être représentée de façon significative et proportionnelle. C'est pourquoi nous avons procédé avec un échantillon non strictement représentatif, mais tout de même caractéristique de la population à étudier (Quivy & van Campenhoudt, 1995). Nous avons complété notre stratégie d'échantillonnage par la technique dite « boule-de-neige » (*snowball sampling*)¹⁴ pour identifier les répondants provenant de différents niveaux au sein des milieux de travail étudiés et les acteurs que nous aurions pu oublier.

Cinquante-quatre personnes ont été rencontrées en entrevues, 25 répondants chez les pompiers de Laval, 28 personnes dans le cas des constables spéciaux et le procureur de la CDPDJ (celui-ci a plaidé dans les deux cas). La durée des entrevues a varié entre 70 minutes et 210 minutes, pour une durée moyenne de 100 minutes. Le nombre d'entrevues a été jugé satisfaisant lorsque nous avons atteint un effet de saturation des catégories, c'est-à-dire que nous n'apprenions plus rien de vraiment substantiel et que toutes les catégories identifiées avaient été rencontrées (Deslauriers, 1991). Les entrevues ont eu lieu entre les mois de février 2011 et septembre 2011, soit avant que les décisions ne soient rendues par la Cour d'appel.

Cette situation a fait en sorte qu'une partie des propos des entrevues était plus spéculative. Les répondants devaient anticiper leurs réactions. Lorsque les décisions ont été rendues, il a fallu analyser ces jugements, car ceux-ci avaient une incidence importante pour la suite des choses. D'une part, nous avons dû reprendre contact avec certains répondants pour constater que leur déception était très grande, même si cette décision avait été anticipée très sérieusement chez les pompiers. D'autre part, la Cour d'appel, en ne reconnaissant pas les victimes de discrimination, venait ajouter une nouvelle dimension à l'analyse des données empiriques. Nous devons alors prendre en compte les difficultés à concilier les visions lorsqu'il s'agit de reconnaître les torts et les victimes de discrimination.

Les risques de biais ont été diminués grâce à la triangulation des données, c'est-à-dire par le fait de comparer les réponses des répondants avec l'analyse documentaire

complémentaire, soit la jurisprudence et certains documents ¹⁵ qui soutiennent l'analyse des positions et des objectifs des organisations, les systèmes de valeurs et la culture dans son sens le plus large (Deslauriers, 1991; Gauthier, 2003; Yin, 2003).

Le questionnaire a été divisé en quatre parties : 1) l'historique du cas; 2) la perception et l'adaptation des différents acteurs en regard de la norme d'égalité et des obligations d'accommodement jusqu'à la contrainte excessive qui en découle; 3) la situation dans les milieux choisis, la perception des répondants concernant l'évaluation des décisions rendues, le contexte en regard de la situation de l'égalité, l'accommodement raisonnable et les associations parallèles; 4) le bilan, soit les perspectives actuelles et futures et l'évaluation du répondant quant à l'impact de la situation sur les membres et l'action syndicale. À la fin de chaque entrevue, le répondant pouvait formuler des commentaires ou des remarques et, lorsque nous jugions que c'était pertinent, nous demandions l'accès aux documents produits en regard de l'un ou l'autre des points abordés au cours de l'entrevue et le nom d'une personne à rencontrer (en fonction de certains critères).

Pour mieux juger de la cohérence de la stratégie syndicale, la même grille d'entrevue a été utilisée pour l'ensemble des personnes rencontrées. Nous avons enregistré les entrevues avec la permission des répondants auxquels nous avons assuré confidentialité et anonymat. Avant chaque entrevue, la même introduction générale a été lue, question d'assurer une certaine uniformité en donnant une même mise en situation.

Nous avons enregistré près de 99 heures d'entrevues. Ce matériau constitue notre source de données primaires. C'est pourquoi, afin de les préparer et de les analyser efficacement, nous avons opté pour une transcription détaillée et intégrale de ces entrevues. De plus, à chaque entrevue, nous avons pris des notes (commentaires ou impressions) et, au moment de la première relecture, ces notes ont été associées aux verbatims.

À l'aide du logiciel QDA miner, nous avons ensuite procédé à la codification des verbatims en différents thèmes de classement, en fonction du modèle d'analyse. Certaines catégories étaient plus descriptives, d'autres plus interprétatives. Ce logiciel nous a permis une organisation conceptuelle des données recueillies chez les pompiers de Laval. Toutefois, à cause de délais expirés, nous n'avons plus eu accès à ce logiciel en décembre 2011; nous avons alors repris la même codification, mais avec les logiciels Word et Excel.

En résumé, l'enquête de terrain a été préparée et réalisée de façon à répondre aux plus importantes critiques concernant les études de cas. Les biais ont été minimisés, les catégories de répondants étaient variées, la grille d'entrevue a été construite à partir du questionnement découlant du cadre théorique du concept d'effectivité et la grille d'analyse a permis de vérifier et de valider, en partie du moins, les propositions émanant de la recension des écrits incluant l'analyse jurisprudentielle.

Dans la prochaine section, la discussion portera sur l'utilité de mobiliser des écrits scientifiques en continu dans le cadre d'une recherche inductive.

3.2 La discussion autour du processus de la mobilisation des écrits scientifiques

En fait, dans cette section, nous désirons discuter de l'intérêt de mobiliser, dans le cadre d'une recherche inductive, une démarche de recension des écrits multidisciplinaires, et ce, dans un processus en continu.

Pour notre part, la recension des écrits a permis d'élargir le domaine de la recherche en utilisant notamment le droit et la sociologie du droit afin de mieux cerner l'objet, soit le concept d'effectivité de la norme et la jurisprudence concernant la discrimination, ce qui a conduit à la fois à saisir abstraitement les effets des normes promulguées au-delà de l'intention du législateur et à procéder concrètement à l'examen systématique d'indicateurs. Les approches stratégique et néoinstitutionnelle, utiles en relations industrielles, donnaient les moyens d'interpréter simultanément l'action syndicale.

Cet exercice n'est pas anodin, car il exige du chercheur l'appropriation de plusieurs cadres théoriques avant d'en arriver à construire et à maîtriser un cadre théorique multidisciplinaire. De plus, pour nous donner une prise solide sur l'objet de recherche, il fallait prendre en compte une multitude de facteurs, et ce, à plusieurs moments, pour ne pas négliger l'impact du passage du temps sur les effets étudiés, de manière à considérer l'état du droit et la réalité du milieu de travail. Pour concilier ces divers apports en un ensemble cohérent, ils ont été modélisés logiquement plutôt que simplement juxtaposés. Cependant, un piège nous guettait, celui de la gloutonnerie livresque. Cela requérait donc de bien circonscrire les textes nécessaires à l'élaboration du modèle opérationnel de la recherche.

D'autres contenus importants résultent de la recension des écrits. Pensons aux éléments propres à « l'acteur syndical et au *Code du travail* », car les rudiments historiques et juridiques du droit des rapports collectifs du travail sont utiles au lecteur intéressé par le sujet, mais ignorant le contexte québécois des rapports collectifs de travail. La définition de l'environnement sociopolitique a contribué à approfondir l'analyse des négociations du secteur public et parapublic et la contextualisation de la recherche.

La maîtrise de la jurisprudence en matière de « clauses orphelin », mais aussi de discrimination en emploi et de devoir syndical de juste représentation, ajoutait au pouvoir explicatif de la recherche terrain et a rendu possible la mise à jour des données jusqu'à la toute fin du processus (soit le dépôt de la thèse), augmentant ainsi le degré de pérennité des résultats de la recherche. En effet, c'est cette connaissance intime des décisions qui constituait la colonne vertébrale de la compréhension des idéaux pour lesquels tous ces acteurs sociaux se sont battus.

Ainsi, en combinant recension des écrits et analyse de la jurisprudence, sur le plan théorique, le cadre d'analyse proposé s'est avéré fort utile à la fois pour étudier empiriquement et pour présenter, dans toute sa complexité, le parcours ardu de la mise en œuvre de la norme d'égalité par les syndicats et ses effets.

Conclusion

Notre recherche doctorale avait comme objectif de reconstituer comment les acteurs syndicaux locaux s'inscrivent dans l'espace de la constitutionnalisation du droit du travail et de comprendre sur quelles bases ils construisent leur action; identifier les contraintes et les sources de tensions reliées à la diversité des contextes (l'arbitrage intraorganisationnel) pour en arriver à mesurer les effets de la mise en œuvre du recours à la norme de l'égalité à l'encontre de son syndicat, à la suite de la négociation d'une « clause orphelin ». Si nous ne pouvions faire l'économie des entrevues semi-dirigées, il fallait aussi une connaissance fine d'univers théoriques différents. C'est pourquoi nous avons besoin de faire une recension des travaux tant sociologiques, historiques, théoriques que juridiques, incluant l'analyse de la jurisprudence, dans un processus en continu.

Les trois phases de la recension des écrits ont été présentées afin de mettre en lumière les différentes sources de données ainsi que les raisons et les processus de leur mobilisation. À la première phase, il fallait circonscrire le contexte historique, juridique et politique. Cette étape était donc descriptive. Lors de la deuxième phase, explicative, nous avons analysé la jurisprudence afin de comprendre le contexte juridique et d'établir une typologie de l'action syndicale. En conséquence, nous avons déterminé les cas dits suggestifs. À la troisième phase, la recension des écrits nous a permis de cibler le contexte théorique et le modèle d'analyse.

Nous avons ainsi défini le concept d'effectivité, nous nous sommes affranchie de points de vue dominants en RI, puis nous avons identifié qu'il fallait poursuivre avec une enquête de terrain. Dès lors, la démarche intellectuelle a pu être aussi considérée comme une démarche exploratoire (interprétative). En ce sens, cette recherche s'inscrit dans le courant des approches inductives comme la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE).

Nous avons choisi deux des trois cas classés dans la position extrême de rejet ou d'hostilité, puisqu'ils se démarquaient par leur caractère suggestif et atypique. En ce qui a trait aux personnes interrogées, nous avons rencontré des personnes qui s'occupaient de ces dossiers et qui pouvaient nous renseigner sur les stratégies mises de l'avant. Il ne s'agissait donc pas ici d'un échantillon au sens strict du terme, mais d'un échantillon raisonné.

L'enquête de terrain s'est déroulée sans que les causes aient été entendues par la Cour d'appel. Il en découlait qu'une partie du contenu des entrevues était plus hypothétique. C'est pourquoi, lorsque les décisions ont été rendues, nous avons repris contact avec trois répondants représentatifs de chaque partie à l'étude afin de confirmer si les réactions anticipées lors des entrevues s'étaient concrétisées. Puisque c'était le cas, nous avons pu poursuivre l'analyse de ces données. Ces entretiens téléphoniques ont aussi servi à nuancer certains propos.

En admettant que nos choix méthodologiques de recherche souffrent de certaines limites (biais, non-généralisation, subjectivité, limite de temps), ils offrent néanmoins de sérieux avantages comme celui de comprendre les interactions et les relations entre les personnes, leurs actions et les institutions dans le temps. Pour les fins de cet article, nous avons choisi de mettre en lumière certains aspects de la démarche mobilisée. Nous avons mis l'accent sur certaines différences entre les deux cas, notamment en ce qui a trait à la composition des membres, aux ressources financières disponibles et à l'organisation interne. Ces différences ont demandé une attention spéciale au moment de contextualiser et de comparer l'analyse des données.

Dans le cadre de cet article, nous avons illustré comment nous avons pu mobiliser les écrits scientifiques tout au long de la démarche et sommes demeurée disponible à ce que les données de terrain suggéraient. Tout au long du processus, il y a eu des allers-retours entre les deux types de méthodologies utilisés. L'originalité de la démarche réside dans le fait que la mobilisation des connaissances était multidisciplinaire et en continu, notamment à cause de l'aspect sociojuridique de la recherche.

La description de notre démarche met en lumière qu'il existe des moyens permettant de s'affranchir d'un courant existant dans un domaine d'étude, lorsque l'on est sensible aux données recueillies et que ce type de démarche mobilisant un cadre d'analyse multidisciplinaire ne peut faire l'économie d'une recension des écrits minutieuse et bien ciblée.

Notes

¹ Nous employons sciemment le terme *clause orphelin* plutôt que *clause de disparité de traitement*, recommandé par l'Office québécois de la langue française, pour des raisons que nous évoquerons plus loin dans le texte (section 2.1).

² La constitutionnalisation du droit fait référence au fait que le droit du travail est appelé à évoluer sous l'influence des Chartes. Ainsi, comme le soulignent des juristes québécois, le droit du travail qui, dans ses fondements mêmes, préservait jalousement l'autonomie collective est appelé à se convertir, sous l'influence des chartes des droits, de manière à aménager, à la faveur des personnes salariées, un espace plus vaste d'autonomie ou de liberté individuelle. Dit simplement, il s'agit de la subordination du droit du travail aux chartes des droits et liberté. (Brunelle, Coutu, & Trudeau, 2007; Gagné, 2014).

³ Expérience acquise à titre de déléguée syndicale dans un milieu traditionnellement masculin.

⁴ Outre les Chartes des droits et libertés (canadienne et québécoise), nous retrouvons notamment les programmes d'accès à l'égalité, la *Loi sur l'équité salariale* et les articles 87.1 et 87.3 de la *Loi sur les normes du travail* interdisant les clauses de disparité de traitement.

⁵ À l'instar d'Alexander (1987) et de Popper, présenté par Bouveresse (1981).

⁶ Cette démarche réalisée dans le cadre de notre recherche doctorale (Gagné, 2014) s'inspire des travaux de Weber (1967) dans (Dantier, 2004).

⁷ Bien que selon Burrell et Morgan (1979) nous devrions considérer les paradigmes comme mutuellement exclusifs.

⁸ Cette théorie des sciences idéales de Dreyfus présente six caractéristiques vers lesquelles devrait tendre chaque théorie scientifique. La théorie idéale est : 1) explicite, c'est-à-dire claire et compréhensible par toute personne dotée de raison; 2) universelle, c'est-à-dire qu'elle s'applique en tous lieux en tout temps; 3) abstraite, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas dépendre d'exemples concrets; 4) discrète, c'est-à-dire formulée uniquement à partir d'éléments indépendants de tout contexte, excluant notamment les intérêts humains et les traditions; 5) systématique, c'est-à-dire qu'elle constitue un tout dans lequel les éléments indépendants du contexte sont reliés entre eux par des règles et des lois; 6) complète et prédictive, c'est-à-dire qu'elle spécifie le niveau de variation des éléments et leurs effets. Les trois premières caractéristiques sont issues des enseignements de Socrate. Descartes et Kant, de par leurs réflexions personnelles, ont émis les quatrième et cinquième caractéristiques, tandis que la sixième proviendrait des sciences naturelles modernes (Flyvbjerg, 2001).

⁹ Les aborder sur un seul plan constitue souvent une limite de la recherche en sciences sociales.

¹⁰ Soit : 1) durant la négociation (donc avant la signature); 2) à la signature de la convention qui a introduit la clause discriminatoire; 3) lors de la période précédant le dépôt de la plainte à la Commission des droits et libertés de la personne et de la jeunesse (CDPDJ); 4) au moment du dépôt à la CDPDJ; 5) au cours de la période de contestation; 6) lors de la décision du Tribunal des droits de la personne du Québec (TDPQ); 7) lors de la décision de porter la cause en appel; 8) lors de la décision de la Cour d'appel; finalement 9) après la décision de la Cour d'appel.

¹¹ *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Laval (Ville de) Service de sécurité des incendies*, 2009 QCTDP 4 (CanLII).

¹² *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse c. Syndicat des constables spéciaux*, 2010 QCTDP 3 (CanLII).

¹³ Pour connaître l'histoire détaillée de ces cas, le lecteur peut consulter la thèse de Gagné (2014).

¹⁴ « La technique boule-de-neige [...] consiste à demander [aux] interlocuteurs d'identifier d'autres personnes qu'ils considèrent comme influentes dans le dossier à l'étude [...] » (Morissette, 2006, p. 194).

¹⁵ Comme des procès-verbaux, des mémoires, des comptes rendus, des actes de colloques ou d'assemblées générales ou spécifiques, lorsqu'ils étaient disponibles.

Références

Bouveresse, R. (1981). *Karl Marx ou le rationalisme critique*. Paris : J. Vrin.

Brunelle, C. (2001). *Discrimination et obligation d'accommodement en milieu de travail syndiqué*. Cowansville : Éditions Yvon Blais.

Brunelle, C. (2002). L'émergence des associations parallèles dans les rapports collectifs de travail. *Relations industrielles*, 57(2), 282-308.

Brunelle, C. (2007a). Le droit à l'accommodement raisonnable dans les milieux de travail syndiqués : Une invasion barbare? Dans M. Jézéquel (Éd.), *Les accommodements raisonnables : Quoi? Comment? Jusqu'où? Des outils pour tous* (pp. 51-83). Cowansville : Éditions Yvon Blais.

Brunelle, C. (2007b). Un corps étranger dans les milieux de travail syndiqués. *Effectif*, 10(2). Repéré à <http://www.portailrh.org/effectif/fiche.aspx?p=305463>

Brunelle, C. (2008a). L'accommodement raisonnable dans les entreprises syndiquées. Une valse à mille temps? *Gestion*, 33(2), 59-65.

Brunelle, C. (2008b). Le devoir de juste représentation syndical et l'obligation d'accommodement raisonnable : De l'importance de négocier... un virage. Dans R. Laflamme (Éd.), *Quels accommodements raisonnables en milieu de travail?* (pp. 93-108). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Brunelle, C., Coutu, M., & Trudeau, G. (2007). La constitutionnalisation du droit du travail : Un nouveau paradigme. *Les Cahiers du droit*, 48(1-2), 5-42.

Burrell, G., & Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Londres: Heneman.

- Dantier, B. (2004). Les « idéaltypes » de Max Weber, leurs constructions et usages dans la recherche sociologique. Dans *Max Weber, économie et société (tome 1). Les catégories de la sociologie* (trad. J. Freund, pp. 28-29, 35, 48-52 et 55-57). Paris : Plon/Agora.
- Demers, V. (1996). *Le contrôle des fumeurs : Une étude d'effectivité du droit*. Montréal : Éditions Thémis Inc.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : Guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Dufour-Poirier, M. (2011). *Construction d'une coalition syndicale internationale : Analyse d'une perspective Nord-Sud* (Thèse de doctorat inédite). HEC-Montréal, QC.
- Fortin, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives (2^e éd.). Montréal : Chenelière.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Oxford: Cambridge University Press.
- Frege, C., & Kelly, J. (2003). Union revitalization strategies in comparative perspective. *European Journal of Industrial Relations*, 9(1), 7-24.
- Gagné, D. (2004). *La stratégie syndicale dans le contexte institutionnel de la formation continue au Québec : Le cas de la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, QC.
- Gagné, D. (2014). *Le devoir syndical de représentation sous l'angle de la Charte des droits et libertés de la personne : Le cas des clauses « orphelin »* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, QC.
- Gagnon, M.-J. (1991). Le syndicalisme : Du mode d'appréhension à l'objet sociologique. *Sociologie et sociétés*, 23(2), 79-95.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Giles, A. (2000). Globalisation and industrial relations theory. *Journal of Industrial Relations*, 42(2), 173-194.

- Giles, A., & Murray, G. (1996). Trajectoires et paradigmes dans l'étude des relations industrielles en Amérique du Nord. Dans G. Murray, M.-L. Morin, & I. Da Costa (Éds), *L'état des relations professionnelles : Traditions et perspectives de recherche* (pp. 64-92). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Giles, A., & Murray, G. (1997). Industrial relations theory and critical political economy. Dans J. Barbash, & N. Meltz (Éds), *Theorizing in industrial relations: Approaches and applications* (pp. 77-120). Sydney: Australian Centre for Industrial Relations Research and Training.
- Hyman, R. (2000). Syndicat européen et intégration transnationale. Dans A. Fouquet, U. Rehfeldt, & S. Le Roux (Éds), *Le syndicalisme dans la mondialisation* (pp. 149-164). Paris : Les éditions les ateliers/Les éditions ouvrières.
- Jalette, P. (2005). Réponses syndicales à la sous-traitance. *Just Labour*, 6-7, 93-103.
- Kochan, T. A., McKersie, R. B., & Cappelli, P. (1984). Strategic choice and industrial relations theory. *Industrial Relations*, 23(1), 16-38.
- Lapointe, P.-A., & Bélanger, P. R. (1996). *La participation du syndicalisme à la modernisation sociale des entreprises*. Dans G. Murray, M. L. Morin, & I. Da Costa (Éds), *L'état des relations professionnelles* (pp. 284-310). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Legault, M.-J. (2005). Droits de la personne, relations du travail et défis pour les syndicats contemporains. *Relations industrielles*, 60(4), 683-708.
- Legault, M.-J. (2006). Qui donc parlait de « contradiction secondaire » déjà? : Femmes, programmes d'accès à l'égalité et syndicats. *Recherches féministes*, 19(1), 97-128.
- Leroy, Y. (2011). La notion d'effectivité du droit. *Droit et société*, 3(79), 719-732.
- Lévesque, C., & Murray, G. (2010). Comprendre le pouvoir syndical : Ressources et aptitudes stratégiques pour renouveler l'action syndicale. *La revue de l'Ires*, 2(65), 41-65.
- Morissette, L. (2006). Le processus de régulation des politiques publiques du travail : Le cas de la réforme de l'article 45 du *Code du travail* au Québec (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, QC.
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales* (2^e éd.) Paris : Dunod.

- Rocher, G. (1988). Les fondements de la société libérale, les relations industrielles et les Chartes. Dans R. Blouin, G. Ferland, G. Laflamme, A. Larocque, & C. Rondeau (Éds), *Les Chartes des droits et les relations industrielles* (pp. 1-18). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Rocher, G. (1996). *Études de sociologie du droit et de l'éthique*. Montréal : Éditions Thémis.
- Rocher, G. (1998). L'effectivité du droit. Dans A. Lajoie, R. A. Macdonald, R. Janda, & G. Rocher (Éds), *Théories et émergence du droit : Pluralisme, surdétermination et effectivité* (pp. 133-149). Montréal : Éditions Thémis.
- Roy, S. N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (4^e éd., pp. 159-184). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Thiétart, R.-A. (Éd.). (2007). *Méthodes de recherche en management* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Vallée, G., Coutu, M., Rocher, G., Lapierre, J. M., & Gagnon, J. D. (2001). *Le droit à l'égalité : Les tribunaux d'arbitrage et le Tribunal des droits de la personne*. Montréal : Les Éditions Thémis.
- Weil, D. (1994). *Turning the tide. Strategic planning for labor unions*. New York, NY: Lexington Books.
- Yin, R. (2003). *Case study research* (3^e éd.). Newbury Park, CA : Sage.

Mobilisation des écrits scientifiques dans une recherche inductive sur la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires

Xavier Conus

Université de Fribourg, Suisse

Résumé

Cet article décrit de quelle manière les écrits scientifiques ont été mobilisés en trois temps dans le cadre d'une recherche inductive sur la négociation des rôles entre des enseignants et des parents en contexte de diversité culturelle. La mobilisation des écrits a d'abord consisté en un état des lieux quant à la relation école-familles minoritaires (issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes). De là se sont dégagés notre objet de la négociation des rôles et l'approche interactionniste adoptée pour l'aborder. Ensuite, dans un processus itératif avec la collecte et l'analyse des données, le recours aux écrits a contribué à l'émergence des résultats, selon une démarche d'induction théorisante (Paillé & Muchielli, 2012). Enfin, par un processus de généralisation analytique (Yin, 1984) consistant à relier les résultats obtenus avec leurs conditions d'apparition et les apports théoriques, le recours aux écrits a permis une certaine généralisation des résultats, respectueuse de démarche inductive.

Mots-clés : Relation familles-école, négociation des rôles, communication interculturelle, interactionnisme symbolique, recherche inductive

Introduction

Cet article illustre comment nous avons recouru aux écrits scientifiques au sein d'une recherche inductive explorant le processus de négociation des rôles entre parents et enseignants en contexte de diversité culturelle. La recherche en question a fait partie d'un projet plus large, le projet COREL¹, soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS) (Ogay, 2017b). Ce projet COREL ambitionnait d'étudier la construction de la relation familles-école lors du début de scolarité de l'enfant aîné, particulièrement entre l'école et les familles minoritaires, à savoir celles issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes. Le terme *minoritaires* pour qualifier ces familles se veut en référence aux travaux de Nettles et Balter (2012) qui soulignent,

par l'usage de ce terme, le fait que certains groupes tendent à être l'objet de discriminations dans leur relation au groupe majoritaire. Cela est régulièrement le cas des familles issues de la migration ou disposant de revenus modestes dans leur relation avec l'école, notamment en raison d'un manque de familiarité avec la culture scolaire dominante (Kim, 2009). C'est à l'intérieur de ce projet COREL portant plus largement sur la relation familles-école que nous avons conduit notre recherche inductive sur la négociation des rôles entre des enseignants et des parents minoritaires. Cet article se centre sur la manière dont nous avons mobilisé les écrits scientifiques lors de la réalisation de cette recherche.

Après une brève présentation du cadre de notre recherche, nous organiserons cet article en trois parties principales. Premièrement, nous expliquerons comment la mobilisation des écrits scientifiques nous a d'abord permis, à partir d'un état des lieux sur la question de la relation entre l'école et les familles minoritaires, de construire et contextualiser notre objet de recherche de la négociation des rôles, et de faire émerger l'approche interactionniste avec laquelle nous l'avons ensuite abordé. Nous illustrerons ensuite comment une seconde mobilisation des écrits scientifiques s'est faite lors de l'analyse même des données du terrain. Par un processus itératif entre collecte des données, analyse et recours aux écrits, cette deuxième phase de mobilisation des écrits a permis d'alimenter l'analyse, dans une démarche d'« induction théorisante » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 328) s'inscrivant dans la tradition de la théorisation ancrée ou enracinée (Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997; Luckerhoff & Guillemette, 2012). Finalement, nous décrirons en quoi une ultime mobilisation des écrits scientifiques, qui s'inscrivait toutefois dans une continuité avec la précédente, nous a permis de prétendre à une certaine généralisation des résultats, respectueuse de démarche inductive, par un processus de généralisation analytique (Yin, 1984) qui consiste à relier les résultats, leurs conditions d'apparition et les apports théoriques.

1. Cadre de la recherche

Le projet de recherche COREL trouve son origine dans le constat d'un hiatus persistant entre un large consensus quant à l'importance de la qualité de la relation famille-école pour la scolarité de l'enfant (Henderson & Mapp, 2002) et l'observation que cette relation reste l'objet de tensions récurrentes dans sa mise en œuvre, particulièrement entre école et familles minoritaires (Delay, 2011; Deslandes, 2010). S'inscrivant dans une perspective de communication interculturelle (Ogay & Cettou, 2014), l'ambition du projet COREL était de mieux comprendre ce paradoxe en saisissant comment les acteurs scolaires et familiaux, principalement les parents et les enseignants, construisent leur relation au travers de leur communication, à partir de cadres de référence plus ou moins proches ou distants entre cultures familiales et culture scolaire, qui peuvent ainsi faciliter ou compliquer la construction de cette relation. Dans cette perspective de communication interculturelle, la question de la négociation des rôles entre parents et enseignants tient une place particulière. Elle apparaît en effet cruciale dans le développement d'une culture commune nécessaire à l'établissement d'une relation harmonieuse entre l'école et la famille (Dumoulin, Thériault, Duval, & Tremblay, 2013; Kherroubi, 2008). C'est pourquoi cette négociation des rôles entre parents et enseignants a fait l'objet de la recherche particulière que nous avons conduite à l'intérieur du projet COREL et sur laquelle nous basons cet article.

La démarche de recherche adoptée, commune à notre recherche et au projet COREL dans son ensemble, a été de type ethnographique (Becker, 1983; Payet, 2016). Elle s'est traduite par une présence de longue durée dans un établissement scolaire du canton de Fribourg, en Suisse, qui accueillait principalement des enfants de familles issues de la migration et/ou disposant de revenus modestes. La récolte de données s'est faite par l'entremise d'entretiens conduits à différents moments et de manière individuelle avec les parents et les enseignants, d'observations de leurs interactions et de collecte de documents. L'approche inductive adoptée dans notre recherche sur la négociation des rôles s'inscrivait dans une démarche compréhensive (Anadón &

Guillemette, 2007) visant à saisir les significations véhiculées par les parents et les enseignants à partir de leur vécu de ce processus de négociation de leurs rôles, plutôt qu'à y appliquer des hypothèses formulées *a priori*. Cette même approche inductive a prévalu dans la manière d'appréhender plus largement la relation familles-école dans le projet COREL.

2. Mobilisation initiale des écrits scientifiques

Dans cette section, nous commençons par décrire comment une mobilisation initiale des écrits scientifiques a contribué à la construction de notre objet de recherche, étape essentielle de toute recherche inductive aux yeux de Paillé et Mucchielli (2012), et conduit à l'émergence de l'approche interactionniste adoptée pour l'aborder.

2.1 Construction et contextualisation de l'objet de recherche

Le choix d'examiner la négociation des rôles entre parents et enseignants, particulièrement dans un contexte de diversité culturelle comme celui du terrain de recherche, a émergé d'une première phase de recours aux écrits scientifiques sous la forme d'un état de la situation de la relation entre l'école et les familles minoritaires. La mobilisation initiale des écrits scientifiques nous a d'une part amené à repérer l'importance de la négociation des rôles entre parents et enseignants dans la construction d'une culture commune nécessaire à une relation familles-école harmonieuse (Dumoulin et al., 2013; Kherroubi, 2008). Elle a d'autre part mis en exergue combien la question des rôles se trouve au cœur de fréquents malentendus entre enseignants et parents minoritaires, du fait notamment de divergences de cadres de références culturels, débouchant sur des reproches réciproques récurrents (Changkakoti & Akkari, 2008; Périer, 2005; Zaoura & Aubrey, 2011). Ces constats initiaux nous ont conduit à aborder la négociation des rôles entre parents et enseignants comme un objet de recherche essentiel en vue de saisir la manière dont se construit la relation entre l'école et les familles minoritaires, et à décider d'y consacrer notre recherche personnelle.

La poursuite de cette première phase de recours aux écrits s'est alors inscrite dans une contextualisation de notre objet de recherche de la négociation des rôles. Nous avons établi que les enseignants et les parents en général, pas seulement les parents minoritaires, ont aujourd'hui à négocier leurs rôles dans un contexte marqué par un appel à développer une relation de collaboration (Larivée, 2011), de partenariat (Epstein, 2011; Pithon, Asdih, & Larivée, 2008), voire de coéducation (Rayna, Rubio, & Scheu, 2010). Cet appel s'inscrit dans une visée d'égalisation des chances scolaires (Field, Kuczera, & Pont, 2007; Maubant & Leclerc, 2008), la qualité de la relation école-famille s'avérant un contributeur essentiel de la réussite scolaire de l'enfant (Henderson & Mapp, 2002). Ce premier recours aux écrits nous a ainsi mené à constater que l'appel au partenariat familles-école apparaît aujourd'hui comme une nouvelle norme sociale, un principe indiscutable dans la lutte contre l'échec scolaire (Giuliani & Payet, 2014; Pothet, 2014). Mais il a aussi montré que cet appel favorise paradoxalement, dans la manière dont il tend à être étroitement défini par les acteurs scolaires, la connivence entre l'école et les parents déjà proches de la culture scolaire, ceux qui maîtrisent les usages du mode de partenariat attendu, au détriment des familles minoritaires, souvent peu familières avec cette culture scolaire (Monceau, 2014; Périer, 2005).

2.2 Adoption d'une approche interactionniste de l'objet de recherche

La plupart des chercheurs qui travaillent sur la relation entre enseignants et parents minoritaires ne recourent pas explicitement à la notion de rôle, alors même que la négociation des rôles respectifs tient une place importante dans les constats qu'ils relèvent. Si quelques-uns le font, c'est dans une perspective sociologique, voire psychologique, mais rarement dans une perspective communicationnelle qui cherche à comprendre comment les enseignants et les parents minoritaires négocient leurs rôles au cœur de leurs interactions. Les écrits montrent pourtant combien la communication se trouve au centre de la construction de la confiance entre parents et enseignants (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Jacques & Deslandes, 2002), une confiance

qui conditionne leur collaboration (Adams & Christenson, 2000; Poncelet, Dierendonck, Mancuso, & Vlassis, 2016). Soutenue par la perspective de communication interculturelle adoptée dans le projet COREL (Ogay & Cettou, 2014), la première mobilisation des écrits scientifiques nous a dès lors amené à estimer nécessaire non seulement d'explorer davantage le processus de négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires, mais surtout de le faire dans une perspective communicationnelle qui s'intéresse à ce qui se joue dans leurs interactions. À partir de là, notre exploration des écrits s'est orientée sur la manière la plus appropriée de saisir comment les rôles se négocient au cœur des interactions, et une approche interactionniste, héritée de l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969; Strauss, 1992), s'est naturellement imposée.

Cette approche interactionniste recourt au concept de négociation vu comme le processus par lequel des significations et des représentations sont échangées dans l'interaction, espace d'élaboration de sens (Frame, 2013). Parmi ces significations échangées se trouvent les rôles, qui émergent au fur et à mesure de la progression de l'interaction (Rocheblave-Spenlé, 1962). S'ils renvoient à des positions sociales, comme celle de parent ou d'enseignant, les rôles consistent en leur mise en œuvre toujours personnalisée et particulière dans l'interaction, à partir de l'interprétation qu'en font les acteurs (Degenne, 2011; Le Breton, 2008), soit les parents et les enseignants. Bien qu'ils émergent dans l'interaction, les rôles sont malgré tout culturellement préfigurés (Frame, 2013), dans le sens où les acteurs interprètent l'interaction à partir de leurs conceptions préalables et de leurs cadres de référence culturels. Mais cette préfiguration ne doit pas être confondue avec une prédétermination. Elle s'inscrit plutôt dans le sens des travaux de Stryker (1980), dont l'approche de l'interactionnisme symbolique prend en compte les éléments macrosociaux, puisqu'il souligne que les rôles tels qu'ils se trouvent construits par les individus à partir de leur interprétation de l'interaction renvoient également aux rôles attendus d'eux en fonction de leur position dans la structure sociale.

2.3 Entre examen nécessaire du problème et évitement de présupposés

Dans la démarche inductive qui a été la nôtre, ce premier recours aux écrits scientifiques, en début de recherche, ne visait en aucun cas à effectuer une recension exhaustive des écrits scientifiques sur la question, encore moins à proposer des hypothèses *a priori* quant au processus de négociation des rôles qui allait être observé entre parents et enseignants de notre terrain. Il s'inscrivait uniquement dans une démarche d'« examen du problème », pour reprendre les termes de Paillé et Mucchielli (2012, p. 134), dans l'objectif évoqué de construction et de contextualisation de l'objet de recherche. Le risque existe néanmoins que cette première phase d'exploration des écrits amène le chercheur, quand bien même il s'efforce de s'inscrire dans une approche inductive, à aborder son terrain de recherche avec certains préjugés et présupposés. Face à ce risque, comme le chercheur ne peut faire abstraction totale de ses connaissances théoriques préalables (Strauss & Corbin, 1998), il s'agit de veiller à se prémunir. Dans notre cas, cette vigilance s'est d'abord exercée par la démarche de recherche ethnographique adoptée, dont deux caractéristiques participent à éviter de n'étudier l'objet de recherche qu'à partir d'un point de vue limité. D'abord, une présence de longue durée dans le terrain de recherche permet une compréhension en profondeur de l'objet étudié et un dépassement des déclarations d'intentions des acteurs (Becker, 1983). Ensuite, un croisement de différents outils de collecte offre la possibilité de saisir l'objet étudié dans le plus grand nombre de ses manifestations (Geertz, 1973; Payet, 2016).

Cette vigilance s'est également traduite par la méthodologie d'analyse des données adoptée. Celle-ci a pris la forme d'une « analyse à l'aide de catégories conceptualisantes », telle que proposée par Paillé et Mucchielli (2012, p. 315), qui s'inscrit dans la perspective de la théorisation enracinée (Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967; Laperrière, 1997; Luckerhoff & Guillemette, 2012). La tradition de l'interactionnisme symbolique ayant fondé notre approche de l'objet de recherche – par le fait de considérer que le sens émerge de l'interaction entre les acteurs – appuie

l'importance pour le chercheur de « mettre entre parenthèses les présupposés et les notions préexistantes » (Luckerhoff & Guillemette, 2014, p. 4). À partir de là, elle tend à justifier l'adoption d'une méthodologie d'analyse s'inscrivant dans la perspective de la théorisation enracinée (Glaser & Strauss, 1967), dans un souci de construire l'interprétation à partir des données (Blumer, 1969). En faisant en sorte que l'analyse émerge des données, dans une confrontation constante entre le travail de théorisation en cours et les données empiriques (Glaser, 2001; Guillemette & Luckerhoff, 2009; Laperrière, 1997), et qu'elle ne soit éclairée que dans un second temps par un recours aux écrits scientifiques (Gibbs, 2002; Glaser, 2001; Glaser & Strauss, 1967), une telle méthodologie d'analyse participe à prémunir le chercheur contre les éventuels préjugés et présupposés qui auraient pu émerger d'une première phase d'exploration des écrits (Beck, 1999; Guillemette & Luckerhoff, 2009).

3. Mobilisation des écrits scientifiques dans la démarche d'analyse

Cette section illustre comment une seconde phase de mobilisation des écrits scientifiques a ensuite pris place tout au long de notre démarche d'analyse par catégories conceptualisantes.

3.1 Un matériau varié donnant lieu à une analyse catégorielle thématique initiale

Les données à analyser étaient multiples. Leur collecte a été conduite selon un principe de triangulation des sources et des types de données (Laperrière, 1997; Paquay, Crahay, & De Ketele, 2006). La période de collecte s'étalait du printemps précédant l'entrée à l'école de l'enfant jusqu'au terme de sa première année de scolarité. Avec pour terrain de collecte l'établissement scolaire, ces données ont consisté 1) en rapports d'observation participante passive (Arborio & Fournier, 2008) des interactions entre les parents dont l'enfant entamait sa scolarité et les enseignantes de première année (toutes étaient des femmes), qu'il s'agisse d'interactions formelles (visite de classe, réunions, entretien annuel parent-enseignante, jour de la rentrée) ou informelles (échanges devant l'école en début et fin des périodes scolaires); 2) en transcriptions des

enregistrements des entretiens annuels parent-enseignante; 3) en transcriptions d'entretiens semi-dirigés (Savoie-Zajc, 1997) conduits de manière individuelle et séparée avec les parents et les enseignantes à quatre moments de la période observée; 4) en la récolte des documents adressés aux parents de la part de l'école et des enseignantes. De manière collaborative au sein de l'équipe de recherche du projet COREL, une première analyse catégorielle thématique a été réalisée à partir de ces données riches et variées dans un processus itératif entre collecte des données et codage caractéristique de l'approche inductive (Paillé & Mucchielli, 2012). Cette première phase d'analyse n'a pas nécessité de recourir aux écrits scientifiques. L'objectif était de parvenir à une condensation des données, au sens des travaux de Miles et Huberman (2003).

3.2 Des données soumises à une analyse par catégories conceptualisantes

Le matériau issu de cette analyse catégorielle thématique initiale a ensuite servi de base au travail d'analyse spécifique à notre objet de la négociation des rôles entre parents et enseignants. C'est ce second travail d'analyse qui a été conduit selon la méthode des catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012). Ce procédé d'analyse consiste à construire des catégories qui ne se limitent pas à la dénomination de thèmes ou de rubriques, comme c'est le cas dans l'analyse catégorielle thématique. Les catégories conceptualisantes sont au contraire des productions textuelles qui visent à mettre en évidence des processus ou des phénomènes. Elles émergent par un travail de lecture conceptuelle et de mise en lien du matériau initial, dans notre cas issu de la première analyse catégorielle thématique. La constitution de catégories conceptualisantes vise ainsi à dépasser la désignation de contenu et à permettre l'émergence progressive d'un modèle d'interprétation des données dans une démarche éminemment inductive. Issues de l'interprétation continue du matériau de base, les catégories conceptualisantes constituent « l'analyse, la conceptualisation mise en forme, la théorisation en progression » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 316). En se référant aux travaux de Strauss sur la démarche de catégorisation dans la tradition de

la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998, 2004), Paillé et Mucchielli distinguent trois phases dans la constitution d'une catégorie conceptualisante en vue de lui garantir une consistance : 1) en proposer une définition claire, précise et concise; 2) en établir les propriétés, les éléments les plus caractéristiques; 3) en identifier les conditions d'existence, en l'absence desquelles le phénomène ne se matérialiserait pas.

3.2.1 Recours aux écrits théoriques pour la construction des catégories

Concernant la place des apports théoriques, Paillé et Mucchielli parlent de l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes comme d'un processus « d'induction théorisante » (2012, p. 328). Ce processus exige du chercheur de fonctionner dans une démarche itérative entre interprétation et réinterprétation, par des allers-retours continus entre le travail de théorisation en cours et les données empiriques, mais également par un recours aux écrits scientifiques au cœur de ce travail de théorisation. Ce recours aux écrits n'intervient toutefois que dans un second temps, une fois le processus ou phénomène repéré et le travail de théorisation entamé sur la base des données empiriques. C'est en cela que Paillé et Mucchielli inscrivent la méthode d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes dans la tradition de la théorisation enracinée. Plus précisément, ces auteurs considèrent que le recours aux écrits scientifiques doit consister, dans la construction des catégories, à s'appuyer sur les références théoriques existantes, mais sans chercher à les plaquer aux données. La construction du sens émane des données, ce qui signifie que « les références se construisent en situation » (2012, p. 327). L'utilisation des écrits ne consiste ainsi pas à mobiliser des théories et des concepts vus comme figés et purement préexistants au travail de théorisation en cours.

3.2.2 Illustration du recours aux écrits dans la démarche d'analyse de notre recherche

En retraçant l'émergence d'une des catégories conceptualisantes de notre recherche, intitulée « Effet-miroir d'extension du rôle enseignant et de réduction du rôle parental », nous illustrons à présent la façon dont les écrits scientifiques ont participé à la théorisation d'un phénomène-clé du processus de négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre terrain.



3.2.2.1 Constitution de catégories conceptualisantes préalables

Conformément à la démarche d'induction théorisante de Paillé et Mucchielli, la construction de cette catégorie s'est faite progressivement. Elle résulte d'un travail de mise en relation de différentes catégories conceptualisantes préalables. Nous commençons par décrire comment le recours aux écrits scientifiques est intervenu dans la constitution de ces catégories préalables, en prenant pour exemple la catégorie « Scolarisation du rôle parental au travers de prescriptions enseignantes ». Cette catégorie a émergé du constat de prescriptions récurrentes de la part des enseignantes en direction des parents durant leurs interactions. Ces prescriptions portaient sur des pratiques éducatives à mettre en œuvre dans le territoire familial de manière conforme à une norme scolaire relayée au travers des indications données, d'où l'expression *scolarisation du rôle parental* choisie pour décrire ce phénomène. Le Tableau 1 illustre quelques extraits de données diverses qui s'inscrivent, au-delà de différences de formes et de ton, dans cette dynamique prescriptive repérée.

Nous avons défini la catégorie « Scolarisation du rôle parental au travers de prescriptions enseignantes » de la manière suivante : « actions ou attitudes des enseignantes ou de l'institution scolaire visant à une modification des pratiques éducatives parentales dans le milieu familial à la suite de l'entrée à l'école de l'enfant ». Dans la démarche itérative caractéristique de la construction de catégories conceptualisantes, nous avons alors repéré un lien entre le constat de ces pratiques

Tableau 1

Extraits de données illustrant des pratiques enseignantes prescriptives

Rapport d'observation	L'ENS5 dit à la MÈRE DE G. qu'il faut voir avec son fils, car il ne sait pas mettre ses souliers.	L'ENS4 dit à la MÈRE qu'il faut apprendre à P. à découper avec des petits ciseaux.
Entretien parent-enseignant	ENS2 : Alors je lui dis : « Allez, dépêche-toi un petit peu », pour qu'elle puisse... PÈRE DE N. : Se réveiller un peu. ENS2 : C'est pour ça. Donc on va essayer qu'elle s'habille un peu plus vite, hein...	ENS4 : Vous avez sûrement des livres de coloriage ? MÈRE DE M. : Oui. ENS4 : Alors, vraiment de travailler ça à la maison, le coloriage, pour que ça aille plus vite.
Entretien enseignante-chercheur	ENS2 : À l'entretien, je vais en parler aux parents de J., leur dire : « Écoutez, ce serait bien pour son bien-être, pour qu'il grandisse, de lui lâcher un peu les baskets. »	ENS1 : Leur dire, il faut les coucher tôt, qu'ils mangent sainement, qu'ils prennent un petit déjeuner, ça je trouve très très bien.
Document transmis des enseignantes aux parents	 <p>Peu recommandés pour les récréations, car trop riches en graisse, en sel, en sucre, peu rassasiants et mauvais pour les dents :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barres de céréales, mini-cakes, petits pains au chocolat, barres chocolatées • Chips, cacahuètes • Limonade, thé froid 	

prescriptives et d'autres éléments relevés dans les données, par exemple une vision négative des enseignantes envers les parents du quartier en termes de pratiques éducatives, une conception du rôle parental très étroitement définie de la part des enseignantes ainsi qu'une asymétrie relationnelle marquée entre enseignantes et parents dès leurs premières interactions.

À ce stade du travail de théorisation, la mobilisation des écrits scientifiques nous a permis de relever le caractère répandu d'une vision déficitaire des acteurs scolaires envers les parents minoritaires (entre autres, Boulanger, Larose, & Couturier, 2010; Matthiesen, 2016; Périer, 2015), le lien entre cette vision déficitaire et une conception souvent normative de la part des acteurs scolaires et plus largement institutionnels vis-à-vis d'un rôle parental considéré sur la base d'un modèle unique (Baquedano-Lopez, Alexander, & Hernandez, 2013; Durler, 2015; Périer, 2005; Pothet, 2014; Thin, 2009), ainsi que le fait qu'une asymétrie institutionnelle marquée tend à prévaloir entre enseignants et parents minoritaires (Delay, 2011; Dusi, 2012; Howard & Lipinoga, 2010; Scalabrini & Ogay, 2014). Le travail de réélaboration des résultats de recherche en situation a consisté à relier ces trois éléments à l'observation que nous en avons faite dans la négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre terrain. Cela nous a conduit à les identifier comme des conditions d'existence du processus de scolarisation du rôle parental repéré, en remarquant d'ailleurs que ce dernier les renforçait en retour. Loin de nous fournir des hypothèses d'interprétation *a priori*, les apports théoriques mobilisés se sont ainsi intégrés à une démarche de théorisation inductive du processus de scolarisation du rôle parental repéré à partir des données, tout en l'éclairant à la lumière de considérations plus larges sur la relation entre l'école et les familles minoritaires.

3.2.2.2 Mise en relation des catégories conceptualisantes préalables

Par la suite, les écrits scientifiques ont également servi lors du travail de mise en relation des premières catégories conceptualisantes repérées. Nécessaire en vue de passer à un niveau de théorisation et d'abstraction supérieur, ce travail de mise en

relation doit se réaliser en deux temps aux yeux de Paillé et Mucchielli (2012). Il est d'abord appelé à se faire dès la phase de construction des catégories conceptualisantes préalables, de manière relativement informelle et exploratoire, dans un processus de lien pressenti où une catégorie en appelle une autre. Il permet ainsi l'émergence de nouvelles catégories. Ensuite, une fois les catégories conceptualisantes principales stabilisées, un second niveau de mise en relation doit survenir. Plus formalisé comme un travail de documentation de liens entre les catégories, il consiste en une démarche de reconstruction de l'expérience globale vécue par les acteurs relativement à l'objet de recherche. Nous l'avons entrepris une fois que nos premières catégories nous ont paru atteindre une certaine saturation théorique (Laperrière, 1997).

Le travail de mise en relation de second niveau a entraîné une nouvelle phase de recours aux écrits scientifiques. Pour l'illustrer, nous reprenons notre exemple de la catégorie « Scolarisation du rôle parental au travers de prescriptions enseignantes ». La recherche de relations nous a amené à repérer un lien fort entre celle-ci et une autre catégorie intitulée « Réduction de l'identité de "bon" parent à un assentiment au discours enseignant ». Cette catégorie a émergé du constat que jamais les parents de notre recherche ne remettaient ouvertement en question le discours de l'enseignante durant leurs interactions, notamment par rapport aux prescriptions qui leur étaient adressées. Et ceci, même en cas de désaccord de fond des parents, parfois exprimé en entretien avec le chercheur, à l'image de cette mère se plaignant des prescriptions répétées qui lui sont adressées par l'enseignante en vue qu'elle stimule davantage l'autonomie de son fils :

Vraiment elle nous pousse à vite faire les choses, comme ne pas apporter les chaussures parce qu'il sait déjà comment faire. Parfois moi je ne peux pas! C'est un enfant de quatre-cinq ans hein! Moi je dis OK, on essaie à la maison, qu'est-ce que je dois faire de plus?.

Le lien entre ces deux catégories se traduisait notamment par des conditions d'existence communes relativement aux aspects de norme scolaire étroitement définie

quant au rôle parental et d'asymétrie relationnelle entre parents et enseignantes. À nouveau, ce n'est que dans un second temps que la mobilisation des écrits scientifiques est venue éclairer notre travail de théorisation autour de ce lien. Nous sommes d'abord retourné aux écrits portant sur la conception souvent normative du rôle parental de la part des acteurs scolaires (Baquedano-Lopez et al., 2013; Durler, 2015; Périer, 2005; Pothet, 2014; Thin, 2009) et sur l'asymétrie institutionnelle qui existe entre enseignants et parents minoritaires (Delay, 2011; Dusi, 2012; Howard & Lipinoga, 2010; Scalabrini & Ogay, 2014) dans le but d'affiner la compréhension de l'articulation entre les catégories « Scolarisation du rôle parental au travers de prescriptions enseignantes » et « Réduction de l'identité de "bon" parent à un assentiment du discours enseignant ». Cela nous a conduit à les théoriser comme deux processus reliés, s'inscrivant dans un même contexte marqué à la fois par l'exclusivité d'une norme scolaire vue comme la seule possible et par une asymétrie institutionnelle entre parents et enseignantes, ces deux aspects se renforçant mutuellement.

Les écrits scientifiques ont ensuite alimenté notre réflexion à propos d'un second lien, entre des conditions d'existence que nous avons identifiées jusque-là comme uniquement liées à l'un ou l'autre des deux processus repérés. Il s'agissait d'un lien entre la vision déficitaire des enseignantes de la recherche envers les parents du quartier – que nous avons relevée comme une condition d'existence de la « Scolarisation du rôle parental au travers de prescriptions enseignantes » et constatée dans le recours aux écrits sur la manière dont les acteurs scolaires tendent à considérer les parents minoritaires (Boulanger et al., 2010; Matthiesen, 2016; Périer, 2015) – et un sentiment d'illégitimité des parents de la recherche à remettre en question le discours enseignant – repéré comme une condition d'existence de la catégorie « Réduction du rôle parental à un assentiment du discours enseignant » et attesté là aussi par différents travaux relevant que les parents minoritaires tendent à se sentir illégitimes à échanger avec les enseignants du fait notamment d'une méconnaissance de l'école (Lunneblad & Johansson, 2012; Matthiesen, 2016; Monceau, 2014; Périer, 2005; Scalabrini & Ogay,

2014; Vera et al., 2012). La poursuite des allers-retours entre les données et les apports théoriques a mis au jour que les deux éléments s'alimentaient mutuellement : la vision déficitaire des enseignantes envers les parents, ressentie par ces derniers, renforçait leur sentiment d'illégitimité à interagir sur un pied d'égalité; le fait que les parents se montraient dès lors peu actifs dans l'échange confirmait inversement la vision déficitaire des enseignantes à leur égard. Ce renforcement mutuel entre les deux peut alors entraîner un processus d'autoexclusion des parents d'une relation et d'une négociation des rôles respectifs où ils se sentent non reconnus (Arunkumar, Midgley, & Urda, 1999; Crozier, 1999, 2005; Guigue & Tillard, 2010).

3.2.2.3 Théorisation « finale » autour de la catégorie conceptualisante stabilisée

Le travail de mise en lien des catégories préalables a progressivement permis l'émergence d'une catégorie conceptualisante de niveau supérieur qui constitue un des résultats principaux de notre recherche. Elle montre que la négociation des rôles entre parents et enseignantes de notre terrain s'inscrit dans un effet-miroir d'extension du rôle enseignant et de réduction du rôle parental (Conus & Ogay, sous presse). D'un côté, le rôle enseignant se construit autour d'une expertise dépassant la chose scolaire pour concerner l'éducation de l'enfant en général et ce qui se passe dans le territoire familial, vu comme une annexe d'un territoire scolaire élargi. Cette extension du rôle enseignant se manifeste par les pratiques de prescriptions envers les parents que nous avons relevées. De l'autre côté, le rôle parental apparaît réduit à un affichage d'assentiment et de mise en conformité vis-à-vis du discours enseignant, y compris lorsque celui-ci s'avère prescriptif à l'égard des parents.

Le travail de théorisation autour de cette catégorie a été complété avec un dernier niveau de mobilisation des écrits scientifiques, portant cette fois sur les apports des théories de l'identité issues de la tradition de l'interactionnisme symbolique (Cast & Burke, 2002; Frame, 2013; Stryker & Burke, 2000; Tajfel & Turner, 1986) et les contributions d'une théorie de la reconnaissance (Lenoir & Froelich, 2016; Renault, 2004a, 2004b) se référant à la définition qu'en donne Honneth (2000) comme un

processus qui se construit dans l'intersubjectivité au travers de l'approbation par autrui des qualités que le sujet s'attribue. Ces écrits ont contribué à théoriser la réduction observée du rôle parental à un assentiment du discours enseignant, même en cas de désaccord, comme une tentative des parents de préserver, ou plutôt de restaurer une image positive dans la relation avec l'enseignante, comme le seul moyen finalement de tenter de se voir reconnus dans leur identité de « bon » parent dans un contexte marqué par la vision déficitaire des enseignantes, par l'exclusivité de la norme scolaire et par une forte asymétrie institutionnelle entre eux et les enseignantes.

4. Mobilisation des écrits scientifiques dans le processus de généralisation analytique

Dans cette dernière section, nous relatons brièvement comment notre recours aux écrits scientifiques, au-delà de son rôle dans la procédure d'analyse, s'est également inséré dans un principe de généralisation analytique tel que proposé par Yin (1984). Par la mise en relation des résultats obtenus, de leurs conditions d'apparition dans le contexte de la recherche et des apports théoriques, il s'agit d'œuvrer à une certaine généralisation des résultats, respectueuse de la démarche inductive, en dépassant leur seul contexte d'apparition. Le recours régulier aux écrits durant l'analyse a participé à l'explicitation et à l'interprétation du contexte d'émergence des données. Au travers de résultats soulevés dans d'autres contextes, les apports théoriques ont confirmé et affiné certaines de nos hypothèses d'interprétation, nous ont parfois fourni des hypothèses d'interprétation *a posteriori* et, surtout, nous ont permis d'établir des liens et de repérer des processus et phénomènes transversaux entre ces autres contextes et celui de notre recherche.

Nous proposons d'illustrer ici la manière dont nous avons cherché à nous inscrire dans ce processus de généralisation analytique lors de la discussion finale des résultats, au terme de la démarche d'analyse par catégories conceptualisantes proprement dite. Il s'agissait alors de tenter de théoriser conjointement, à un niveau d'abstraction encore supérieur, les différents résultats relevés, dont celui de l'effet-miroir d'extension du

rôle enseignant et de réduction du rôle parental. Parmi les autres résultats, l'un portait notamment sur un paradoxe concernant la question des rôles dans la prise d'initiative de l'échange lors des interactions informelles devant l'école (Conus & Fahrni, 2017). En résumé, de nombreux parents évoquaient un certain nombre d'obstacles les empêchant de prendre l'initiative de l'échange. Il s'agissait d'obstacles parfois structurels, par exemple l'espace d'interaction, mais surtout socio-psychologiques, comme le sentiment qu'un « bon » parent ne dérange pas l'enseignante. Or les enseignantes attendaient des parents, sans toutefois le leur expliciter, qu'ils prennent l'initiative de venir de temps à autre leur demander comment cela se passe à l'école avec leur enfant. N'ayant pas conscience des obstacles rencontrés par les parents, les enseignantes regrettaient le manque d'initiative des parents, le considérant comme le signe d'un manque d'intérêt pour la scolarité de leur enfant.

Selon le principe de généralisation analytique proposé par Yin (1984), nous avons cherché à mettre en lien les différents résultats relevés avec leurs conditions d'apparition qui nous apparaissaient communes, et avec les apports théoriques à ce propos. Derrière nos différents résultats, dont les deux mentionnés ci-dessus, l'omniprésence d'une norme scolaire non seulement exclusive, mais également dans bien des cas de l'ordre de l'implicite, est manifeste; ce constat est d'ailleurs étayé par les écrits scientifiques (Henderson & Mapp, 2002; Périer, 2005; Sykes, 2001; Zaoura & Aubrey, 2011). Ce caractère à la fois exclusif et largement implicite de la norme scolaire limite fortement la possibilité faite aux parents peu familiers de cette norme de se montrer de « bons » parents aux yeux des enseignantes dans les différents résultats relevés. Cette norme scolaire exclusive et implicite se veut la double manifestation d'un ethnocentrisme de la part des acteurs scolaires (Asdih, 2012; Baquedano-Lopez et al., 2013; Lightfoot, 1978; Ogay, 2017a), soit le fait de considérer son propre cadre de référence à la fois comme le seul possible et censé être partagé de tous (Cargile & Bolkan, 2013). En soulignant comment l'école, au vu de sa mission de transmission de la norme sociale, tend « naturellement » à être imprégnée d'un ethnocentrisme qui

rejaillit ensuite sur ses acteurs, les écrits scientifiques nous ont mené à voir dans l'ethnocentrisme scolaire une solide clé de lecture de nos résultats et à postuler que les résultats relevés dans la manière dont les parents et les enseignantes de notre terrain négocient leurs rôles dépassent ce seul contexte pour « s'appliquer » plus largement, sans que cela soit de manière uniforme évidemment, à la relation entre l'école et les familles minoritaires en contexte scolaire ethnocentré.

Conclusion

Des données collectées à leur interprétation finale, notre recherche nous paraît avoir permis de saisir finement, en allant au cœur des interactions entre les acteurs, la manière dont se négociaient les rôles entre enseignants et parents minoritaires dans un contexte particulier, et parallèlement de théoriser les résultats relevés à un niveau plus large que celui de leur seul contexte d'émergence. Globalement, ces résultats montrent comment la négociation des rôles entre enseignants et parents minoritaires peut se trouver phagocytée par une norme scolaire toute-puissante, reflet d'un ethnocentrisme scolaire marqué. Parents comme enseignants risquent alors de se trouver pris au cœur de tensions difficilement solubles entre un appel à construire une relation de partenariat et une nécessaire mise en conformité des pratiques éducatives parentales vis-à-vis de cette norme scolaire absolue. Dans ces circonstances, la possibilité pour les parents peu familiers avec la culture scolaire d'apparaître comme de « bons » parents aux yeux des enseignants s'avère extrêmement restreinte en raison du manque de partage d'une norme scolaire à laquelle ils sont néanmoins censés strictement se conformer, avec toutes les conséquences que cela peut entraîner dans la construction d'une relation de collaboration.

L'objectif de cet article consistait à illustrer le rôle et la pertinence de la mobilisation des écrits scientifiques dans le cadre d'une approche inductive. En début de recherche, prenant la forme d'un examen du problème, cette mobilisation des écrits nous a permis de construire notre objet de recherche et d'adopter l'approche interactionniste pour l'aborder, sans pour autant nous amener à appréhender notre

terrain avec des hypothèses préconçues. Le recours aux écrits scientifiques a ensuite constitué un apport-clé dans notre démarche d'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes. Intervenant toujours dans un second temps, après qu'une première théorisation des phénomènes et processus en jeu ait émergé des données, les écrits ont pleinement participé à l'émergence, à la consolidation et parfois à la révision de notre travail de théorisation, par exemple lors de la conceptualisation de l'effet-miroir d'extension du rôle enseignant et de réduction du rôle parental décrit dans cet article. Enfin, la prétention à une certaine généralisation de nos résultats, respectueuse de l'approche inductive, par le processus de généralisation analytique de Yin (1984) a été indissociable d'une mobilisation des écrits pour dépasser le seul contexte d'émergence de nos données. Cette étape a permis de repérer dans l'ethnocentrisme scolaire une clé de lecture solide de nos résultats et une piste d'action majeure pour la suite.

En fin de compte, notre expérience nous amène à défendre l'idée que la mobilisation des écrits scientifiques a un rôle essentiel à jouer dans toute démarche de recherche inductive. Pour autant, évidemment, que le recours aux écrits théoriques, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2012), ne consiste pas à plaquer des théories sur les données issues du terrain, mais à toujours réélaborer les apports théoriques en situation, à partir des données empiriques, dont le travail de théorisation du chercheur doit rester issu.

Note

¹ Recherche n° 152695 « COREL : Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. **CO**nstruction de la **REL**ation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école », soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS).

Références

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, 5*, 26-37.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2008). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Paris : Armand Colin.
- Arunkumar, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1999). Perceiving high or low home-school dissonance: Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being. *Journal of Research on Adolescence, 9*(4), 441-466.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations, 16*, 34-52.
- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education, 37*(1), 149-182.
- Beck, C. T. (1999). Grounded theory research. Dans J. A. Fain (Éd.), *Reading, understanding and applying nursing research* (pp. 205-225). Philadelphia, PA: F. A. Davis.
- Becker, H. S. (1983). Studying urban schools. *Anthropology & Education Quarterly, 14*(2), 99-108.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkley, CA: University of California Press.
- Boulanger, D., Larose, F., & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : Les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales, 23*(1), 152-176.
- Cargile, A. C., & Bolkan, S. (2013). Mitigating inter- and intra-group ethnocentrism: Comparing the effects of culture knowledge, exposure, and uncertainty intolerance. *International Journal of Intercultural Relations, 37*(3), 345-353.
- Cast, A., & Burke, P. (2002). A theory of self-esteem. *Social forces, 80*(3), 1041-1064.

- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : Au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Conus, X., & Fahrni, L. (2017). Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding? *Educational Review*, 1-23. Repéré à <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098>
- Conus, X., & Ogay, T. (sous presse). Communication entre enseignants et parents minoritaires lors du premier entretien : Effet-miroir d'extension et de restriction de rôles. Dans L. Pelletier, & A. Lenoir (Éds), *Regards critiques sur la relation école-famille(s)*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Crozier, G. (2005). 'There's a war against our children': Black educational underachievement revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 26(5), 585-598.
- Degenne, A. (2011). À propos de la notion de rôle dans l'analyse des relations sociales. *Mathématiques et sciences humaines*, 193, 37-45.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (Éd.), *Familles et réussite éducative : Actes du 10^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 197-215). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9, 4-18.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire : Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: A research review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 2(1), 13-33.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators for improving schools* (2^e éd.). Boulder, CO: Westview Press.

- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*. Paris : OCDE.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité : Cultures et interactions interpersonnelles*. Paris : Lavoisier.
- Geertz, C. (1973). *Interpretation of cultures*. New York, NY: Basic Books.
- Gibbs, G. R. (2002). *Qualitative data analysis: Explorations with NVivo*. Buckingham: Open University Press.
- Giuliani, F., & Payet, J.-P. (2014). Les logiques scolaires de la proximité aux familles. Introduction. *Éducation et sociétés*, 34(2), 5-21.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Guigue, M., & Tillard, B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : Une relation en tension. Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27(1), 57-80.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation ancrée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement. Annual synthesis, 2002*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Howard, K. M., & Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30(1), 33-47.

- Jacques, M., & Deslandes, R. (2002). Transitions à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité, & G. Pronovost (Éds), *Comprendre la famille. Actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille* (pp. 247-260). Trois-Rivières : Presses de l'Université du Québec.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : Démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L. Groulx, R. Mayer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Larivée, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. Dans J. Portelance, C. Borges, & J. Pharand (Éds), *La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 161-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Breton, D. (2008). *L'interactionnisme symbolique* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Lenoir, Y., & Froelich, A. (2016). La reconnaissance : Une notion utile ou futile pour cerner les rapports éducatifs? Clarifications notionnelles. Dans Y. Lenoir, A. Froelich, & V. Zúñiga (Éds), *La reconnaissance à l'école : Perspectives internationales* (pp. 1-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lightfoot, S. L. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York, NY: Basic.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (Éds). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2014). Introduction : Approches inductives en communication sociale. *Approches inductives*, 1(1), 1-10.
- Lunneblad, J., & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 705-723.

- Matthiesen, N. C. L. (2016). Working together in a deficit logic: Home-school partnerships with Somali diaspora parents. *Race Ethnicity and Education*, 20(4), 495-507.
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : À la recherche de l'improbable partenariat école-famille, origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, C. Asdih, & S. J. Larivée (Éds), *Construire une « communauté éducative ». Un partenariat famille-école-association* (pp. 23-36). Bruxelles : De Boeck Université.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'école. *Éducation et sociétés*, 34(2), 71-85.
- Nettles, R., & Balter, R. (Éds). (2012). *Multiple minority identities: Applications for practice, research, and training*. New York, NY: Springer.
- Ogay, T. (2017a). L'entrée à l'école, berceau de l'alliance éducative entre l'école et les familles? Le rôle perturbateur des implicites de l'école. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 39(2), 336-351.
- Ogay, T. (2017b). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* [Rapport final à l'intention du Fonds national suisse de la recherche scientifique]. Fribourg : Université de Fribourg.
- Ogay, T., & Cettou, L. (2014). Naissance de la relation familles-école : Une perspective de communication interculturelle. Dans O. Meunier (Éd.), *Cultures, éducation, identité. Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité* (pp. 67-74). Arras : Artois Presses Université.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Crahay, M., & De Ketele, J.-M. (Éds). (2006). *L'analyse qualitative en éducation : Des pratiques de recherche aux critères de qualité. Hommage à Michael Huberman*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Payet, J.-P. (2016). *Ethnographie de l'école : Les coulisses des institutions scolaires et socio-éducatives*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : Disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 48, 105-126.
- Pithon, G., Asdih, C., & Larivée, S. J. (Éds). (2008). *Construire une « communauté éducative »*. *Un partenariat famille-école-association*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Mancuso, G., & Vlassis, J. (2016). La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire. Description et analyse de son influence sur les croyances des futurs enseignants luxembourgeois à l'égard de l'engagement parental et des relations école-famille. *Éducation & formation, e-304-01*, 39-58.
- Pothen, J. (2014). Le Comité national de soutien à la parentalité : Ethnographie de l'élaboration d'une politique publique. Dans C. Martin (Éd.), « *Être un bon parent* ». *Une injonction contemporaine* (pp. 109-136). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Rayna, S., Rubio, M.-N., & Scheu, H. (Éds). (2010). *Parents-professionnels : La coéducation en questions*. Toulouse : Erès.
- Renault, E. (2004a). *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*. Paris : La Découverte.
- Renault, E. (2004b). Reconnaissance, institutions, injustice. *Revue du MAUSS*, 23, 180-195.
- Rocheblave-Spenlé, A.-M. (1962). *La notion de rôle en psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (3^e éd., pp. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Scalambrin, L., & Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien? *Éducation et sociétés*, 34(2), 23-38.

- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Paris : L'Harmattan.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Fribourg Academic Press.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: Social structural version*. Menlo Park, CA: Benjamin Cummings.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284-297.
- Sykes, G. (2001). Home-school agreements: A tool for parental control or for partnership? *Educational Psychology in Practice*, 17(3), 273-286.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Dans S. Worchel, & W. G. Austin (Éds), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : Les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 154(4), 70-76.
- Vera, E. M., Israel, M. S., Coyle, L., Cross, J., Knight-Lynn, L., Moallem, I., ... Goldberger, N. (2012). Exploring the educational involvement of parents of English learners. *School Community Journal*, 22(2), 183-202.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. London: Sage.
- Zaoura, A., & Aubrey, C. (2011). Home-school relationships in primary schools parents' perspectives. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 12-24.

***La mobilisation des savoirs lors de recherches ethnographiques.
Illustrations à partir de terrains chez les pompiers
et paramédics du Québec***

Karine St-Denis
CIUSSS Nord-de-l'Île-de-Montréal

Résumé

La méthode ethnographique se caractérise par son induction, mais observer et analyser une culture et diffuser efficacement ses résultats de recherche nécessite de mobiliser les résultats de recherches antérieures. Le chercheur inductif doit donc parvenir à gérer l'équilibre précaire entre l'induction analytique et l'appel aux savoirs préexistants. À partir de nos travaux récents chez les pompiers et ambulanciers paramédics québécois, nous montrerons comment la mobilisation des connaissances contribue à l'identification et au dépassement des biais inhérents à la recherche terrain, à l'analyse des données ainsi qu'à l'écriture et à la diffusion des résultats de recherche.

Mots-clés : Méthode ethnographique, méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), induction, mobilisation des connaissances, sécurité incendie, ambulanciers paramédics

Introduction

Printemps 2012, route 132, assise dans un minibus, nous lisons un livre. Nous venons d'obtenir notre doctorat et de décrocher un premier mandat de recherche professionnelle dans le domaine de la sécurité incendie. Ce matin de printemps 2012, nous faisons ce qu'on nous avait toujours conseillé de faire : consulter les savoirs préexistants pour nous familiariser avec notre nouveau thème de recherche. Après plus de trois heures de route, les discussions amicales entre passagers, tous pompiers, se sont atténuées, certains somnolaient. Le moment nous semblait parfait pour avancer nos lectures. Le premier chapitre à peine terminé, un pompier assis de l'autre côté de l'allée centrale nous questionna : « Qu'est-ce que tu lis? ». Notre réponse fut celle d'une universitaire récemment diplômée : « *On the Fireline* [Desmond, 2007], une

thèse en sociologie d'un pompier forestier américain inspirée de l'École de Chicago ». Silence. L'officier assis devant nous se détourna. Des visages étonnés apparurent dans l'allée centrale. Nous reprîmes : « Je le lis pour comprendre comment il est arrivé à décrire le métier, la formation, les interventions ». On me répondit de l'arrière du minibus : « J'en ai une histoire d'intervention pour toi ». L'officier se retourna satisfait et les discussions reprirent de plus belle à coups de récits d'interventions qui, aux dires unanimes des passagers, sauraient bien mieux nous instruire qu'un livre.

Nous l'avouons, jamais nous n'avons réussi à terminer la lecture de cette thèse. Au-delà de l'anecdote qu'elle a provoquée dans un minibus de pompiers, *On the Fireline* est littéralement devenu notre « *fireline* » : le lieu où la théorie et les données se font face et se demandent mutuellement par où les vents dirigeront les flammes. Lorsque nous tentons d'en reprendre la lecture, les mots de Desmond se mêlent à ceux des autres entendus dans le minibus. *On the Fireline* est devenu ce moment charnière où les savoirs préexistants et nos données de terrain dialoguent et se répondent.

Le présent article constitue un exercice de réflexivité sur un processus de recherche mettant à profit la mobilisation des écrits et en particulier sur des moments d'équilibre précaire, ces moments de dialogues, entre les savoirs préexistants et les données de terrain. Notre objectif est avant tout de faire part de notre expérience, de nos va-et-vient constants entre nos données et les savoirs préexistants afin qu'un chercheur s'aventurant sur la voie de la recherche inductive puisse disposer d'exemples pour appuyer et justifier ses choix et ses pratiques méthodologiques.

Pour ce faire, nous nous sommes ici délibérément inspirée de la structure d'un protocole de recherche – observation, analyse des données et diffusion des résultats – afin de regrouper nos expériences personnelles de mobilisation des savoirs selon des étapes de recherche. Certes, ce cheminement de recherche est académique et correspond rarement à la réalité des recherches inductives (Luckerhoff & Guillemette, 2012), mais nous l'emprunterons à titre de catégories usuelles pour regrouper nos expériences. De plus, porter ce regard rétroactif sur un cheminement de recherche, qui

ici retracera plus de cinq années de recherche terrain auprès des intervenants d'urgence du Québec, ne peut se faire sans guide. Par conséquent, nous utiliserons aussi des écrits méthodologiques préexistants afin de regrouper et de traiter nos expériences de recherche terrain.

Cet article est divisé en quatre sections. Dans la première section, notre parcours de recherche sera exposé. Nous y décrirons les projets de recherche qui ont donné lieu à nos terrains ethnographiques auprès des intervenants d'urgence et nous y ferons part de quelques assises méthodologiques et disciplinaires qui ont guidé nos travaux. Par la suite, nous montrerons comment la mobilisation des savoirs nous a aidée lors de nos observations. Guidée par la réflexion méthodologique de Olivier de Sardan sur les biais du terrain, nous présenterons les façons dont la mobilisation des savoirs peut contribuer à limiter ces biais. Dans la troisième section, nous nous intéresserons à l'analyse des données et illustrerons l'apport des concepts sensibilisateurs. Finalement, nous exposerons les apports de la mobilisation des savoirs lors de la diffusion de nos travaux.

1. Un parcours en recherche inductive : les projets et leurs assises méthodologiques

Depuis 2001, nous menons des recherches inductives, ethnographiques ou inspirées de la MTE¹, auprès d'intervenants d'urgence des milieux de la police et de la sécurité incendie. Ces travaux ont porté principalement sur l'emploi de la force policière (St-Denis, 2011, 2012c) et sur la professionnalisation des services de sécurité incendie du Québec (St-Denis, 2012a, 2012b, 2015, 2016). Ces expériences de recherche nous ont conduite à un projet sur la prise de décisions médicales d'urgence mené actuellement auprès de pompiers, d'ambulanciers paramédics et de médecins². Les exemples exposés dans cet article seront surtout issus de ce dernier projet toujours en cours et des expériences ethnographiques qui nous y ont menée. La Tableau 1 présente le contexte et la méthodologie des projets de recherche qui seront cités dans le texte.

Tableau 1

Présentation synthèse des projets de recherche

Titres des projets	Objectifs et méthodes privilégiées	Modes d'obtention des données³
La prise de décisions médicales d'urgence (2017-2019)	<p>Objectif : Développer un cadre conceptuel empiriquement enraciné qui permettra une meilleure compréhension et une meilleure évaluation de la prise de décisions lors d'interventions médicales d'urgence.</p> <p>Méthode : MTE qualitative</p>	<p>Observations des formations professionnelles; Entrevues auprès de pompiers premiers-répondants, de techniciens ambulanciers paramédics et de médecins (collecte en cours).</p>
La professionnalisation des chefs en sécurité incendie (2014-2016)	<p>Objectif : Documenter les nouvelles responsabilités et activités des services de sécurité incendie et leurs contextes de réalisation et évaluer la pertinence des regroupements régionaux.</p> <p>Méthode : ethnographie mixte</p>	<p>Entrevues (n = 20) et questionnaires (n = 355) auprès de directeurs de services de sécurité incendie.</p>
Portrait sociologique de la profession des pompiers du Québec (2012-2013)	<p>Objectif : Comprendre la profession des pompiers du Québec.</p> <p>Méthode : ethnographie mixte</p>	<p>Analyse de la documentation légale et des manuels de formation; Observations de formations (n = 103 heures), entrevues (n = 15) et questionnaire (n = 109) auprès de pompiers et de directeurs de services de sécurité incendie.</p>

La recherche inductive préconise une émergence du savoir à partir des données. Pour y parvenir, il est d'usage en anthropologie de mettre en garde les chercheurs inductifs contre leurs préjugés théoriques, préjugés qui pourraient nuire tout autant à leurs problématisations qu'à leurs collectes et analyses des données. Pour l'anthropologue Boas, un des pionniers de la méthode ethnographique⁴, « faire entrer de force les phénomènes dans un carcan théorique est l'inverse du procédé inductif grâce auquel on peut connaître les relations réelles entre des phénomènes concrets » (Boas, 1896/2017, p. 545). À sa suite, l'anthropologue Malinowski confirmera la nature inductive de la méthode ethnographique en affirmant que plus le chercheur de terrain « s'accoutume à confronter ses théories aux faits et à voir dans ces derniers le moyen d'étayer une théorie, mieux il est équipé pour sa tâche » (Malinowski, 1922/2001, p. 65).

Ce serait par contre une erreur d'en conclure que l'appel à la théorie et aux savoirs préexistants peut complètement être évacué d'une recherche inductive. En ce sens, Glaser et Strauss rappellent qu'« aucun sociologue ne peut effacer de son esprit la totalité de la théorie qu'il connaissait avant de commencer sa recherche » (Glaser & Strauss, 2010, p. 386). Afin de montrer en quoi la théorie peut contribuer à la recherche inductive, plusieurs défenseurs de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Charmaz 2004; Glaser & Strauss 2010; Guillemette & Luckerhoff, 2009; Luckerhoff & Guillemette, 2012) favorisent l'usage de concepts sensibilisateurs, soit des « savoirs expérientiels, théoriques et culturels qui leur permettent de reconnaître les similitudes et les différences entre les observations qu'ils font sur leurs données » (Guillemette & Luckerhoff, 2009, p. 14). Ces concepts sensibilisateurs sont principalement pertinents lors de l'analyse des données afin de guider l'intuition du chercheur. Nous reviendrons à cette analyse des données plus bas. Pour l'instant, débutons par la pertinence de la théorie et des savoirs préexistants lors d'une phase préalable à l'analyse, soit celle de la collecte des données.

Dans la méthode ethnographique, la mobilisation des connaissances est posée comme une condition de réussite d'une recherche de terrain. À titre d'exemple, voici le conseil qu'offrait Mauss à ses étudiants : « Le jeune ethnographe qui part sur le terrain doit savoir ce qu'il sait déjà, afin d'amener à la surface ce qu'on ne sait pas encore » (Mauss, 1947/2002, p. 20). Evans-Pritchard abonde dans le même sens en affirmant que l'anthropologue « doit avoir à la fois une bonne connaissance de la théorie générale et de l'ethnographie de la région où il travaille »⁵ [traduction libre] (Evans-Pritchard, 1951, p. 80). L'anthropologue initié aux conditions de planification et de réussite du terrain ethnographique conclura donc que « l'opposition entre théorie et terrain n'a aucun sens » (Olivier de Sardan, 2008, p. 22).

Lors de nos recherches, nous avons eu à « gérer l'équilibre précaire » (Glaser & Strauss, 2010, p. 386) entre l'induction analytique et la nécessité méthodologique de la mobilisation des résultats préexistants. Nous avons fait nôtre l'approche inductive décrite par des pionniers tels que Boas et Malinowski, mais les conseils méthodologiques de Mauss et d'Evans-Pritchard se sont révélés tout aussi pertinents. Bien qu'à première vue ces conseils classiques paraissent contradictoires, ils sont les deux pendants de l'équilibre précaire entre l'induction analytique et la mobilisation des connaissances. En ce sens, ces conseils demeurent d'actualité pour les chercheurs inductifs contemporains. Les prochaines sections illustreront comment les connaissances ont été mobilisées lors de l'observation, de l'analyse des données et de la diffusion de nos travaux.

2. Observer : une relation construite à partir de savoirs

Dans l'imaginaire disciplinaire, l'anthropologue est supposé débarquer « seul sur une grève tropicale avec, tout à côté, un village d'indigènes, tandis que l'embarcation qui vous a amené cingle au large pour bientôt disparaître » (Malinowski, 1922/2001, p. 60). Dans les faits, l'anthropologue n'est jamais seul sur le terrain. Il part avec les connaissances de ses prédécesseurs qui ont décrit, cartographié, photographié, etc. la

contrée visitée et les habitudes de ses habitants. Ces savoirs contribuent à sa familiarisation avec la société étudiée. En ce sens,

les sources écrites sont donc pour l'anthropologue à la fois un moyen de mise en perspective diachronique et d'élargissement indispensable du contexte et de l'échelle, et à la fois une entrée dans la contemporanéité de ceux qu'il étudie (Olivier de Sardan, 1995, p. 12).

Mais au-delà de la préparation initiale, la mobilisation des savoirs est importante sur le terrain puisque celui-ci « se mène en naviguant à vue parmi [ses] biais » (Olivier de Sardan, 2008, p. 91), lesquels sont : 1) la modification des comportements; 2) l'encliquage; 3) le monopole des sources; 4) les représentations et la représentativité. Attardons-nous à chacun de ces biais et à l'apport de la mobilisation des savoirs dans leur identification et leur dépassement.

2.1 La modification des comportements

La modification des comportements est l'effet de la présence du chercheur sur les comportements de la société étudiée. En d'autres termes, en présence du chercheur, les participants veulent montrer leur cohérence sociale sans laisser voir leurs manquements et leurs désaccords. Ce biais peut être saisi par la notion de présentation de soi de Goffman. Ce sociologue américain affirme qu'« en tant qu'acteurs, les individus cherchent à entretenir l'impression selon laquelle ils vivent conformément aux nombreuses normes qui servent à les évaluer, eux-mêmes et leurs produits » (Goffman, 1959/2001, p. 237). Sur ce point, les professionnels de l'urgence ne font pas exception. Comme tous les acteurs sociaux, ils vivent une socialisation professionnelle et se présentent conformément aux attentes adressées par et envers leur profession (Desmond, 2006a, 2006b, 2007; Pudal, 2011; Scott & Myers, 2002; St-Denis, 2013; Van Maanen & Schein, 1979).

En ce sens, le chercheur de terrain doit apprendre à être littéralement à sa place et à accepter d'être exclu de certains événements et de devoir graduellement négocier

son accès. Sur le terrain, il doit constamment démontrer son respect envers ses participants de recherche, son respect envers ceux qui ont accepté sa présence. Ce respect des participants va de pair avec le respect de leur présentation de soi. Sur le terrain, l'anthropologue doit donc décoder les règles de cette présentation de soi et apprendre rapidement à adapter sa présence à ces règles.

À titre d'exemple, lors d'observations en caserne, nous avons été informée par les pompiers de la visite d'un représentant syndical. Cette visite, au moment de notre présence, semblait incommoder les pompiers. Nous n'avons pas su le motif de cette visite et visiblement les pompiers ne souhaitaient pas nous en informer. Pour faciliter la présentation de soi des pompiers, nous avons alors planifié d'utiliser la soirée pour faire une entrevue de recherche avec un officier en formation non convié à la rencontre. Sans surprise, l'entrevue, bien que pertinente, dura en longueur. À notre retour dans la salle commune de la caserne, nous avons joué le jeu en nous excusant de la durée de notre rencontre; excuses accueillies par un « tant mieux, il y a des choses qui doivent se régler juste en famille » (propos issus de notre journal de terrain).

La présence de longue durée de l'anthropologue sur le terrain est un facteur majeur pour la réduction de ce biais de la modification des comportements (Olivier de Sardan, 2008). Traditionnellement, le terrain ethnographique est d'une durée de deux ans (Evans-Pritchard, 1951) pour ainsi être favorable à une familiarisation et à une habitude.

La mobilisation des connaissances aide aussi l'anthropologue à comprendre les effets de sa présence et la forme d'intégration qui lui est réservée. Par exemple, lors de nos travaux auprès des pompiers, les savoirs préexistants nous ont permis rapidement d'identifier la transformation de certains comportements et de modifier notre approche. Dans les milieux des intervenants d'urgence, l'humour, particulièrement l'humour noir, est utilisé pour désamorcer des situations difficiles (Desmond, 2006a, 2006b; Scott & Myers 2002; St-Denis 2013; Tangherlini, 2000). Lors de nos premières présences en caserne, nous avons remarqué une atmosphère agréable de camaraderie,

telle que décrite dans les écrits (Desmond, 2006a, 2006b, 2007; Douesnard, 2012; Pudal, 2011), mais le ton des conversations était formel et exempt d'humour. Il nous aura fallu participer à une phase de déblai⁶ lors d'un incendie pour avoir droit au privilège de nos premières railleries. Le feu, marqueur initiatique professionnel des pompiers (Desmond, 2006a, 2007; Pudal, 2011), aura aussi été l'occasion de notre acceptation sociale. Encore aujourd'hui, dans cette caserne, on se remémore amicalement cette journée où nous avons, enfin, sali notre « bunker »⁷ et mouillé nos bottes.

Notre présent projet de recherche sur la prise de décisions médicales d'urgence nous a amenée à côtoyer de nouveaux intervenants d'urgence. Au début du projet, les échanges étaient formels et nous savions que cette formalité était caractéristique de la phase d'accueil et d'accoutumance mutuelle. Nous savions aussi que cette phase initiale allait se terminer le jour du partage des premières blagues. Il nous restait, en tant qu'anthropologue, à demeurer patiente jusqu'aux premières railleries sincères.

2.2 L'« encliquage »⁸

L'« encliquage » est le fait que « l'insertion du chercheur dans une société ne se fait jamais avec la société dans son ensemble, mais à travers des groupes particuliers. Il s'insère dans certains réseaux et pas d'autres » (Olivier de Sardan, 2008, p. 93).

Par nos travaux sur l'urgence, notre insertion dans les milieux étudiés est vécue principalement auprès des détenteurs de savoirs et d'expertises en matière d'interventions d'urgence. Ce fut d'ailleurs le cas lors de nos premiers contacts avec un département de formation en soins paramédicaux, où nous avons rapidement été dirigée vers les enseignants d'un cours intitulé « Intervention préhospitalière en situation d'exception ». Ce cours, nous avait-on dit, a des « vraies prises de décisions parce que les étudiants sont dans une zone grise : il n'y a pas de protocole, c'est des cas d'exception. On voit comment ils se débrouillent » (propos issus de notre journal de terrain). Pourtant, ce même département donnait simultanément un cours en éthique

professionnelle qui aurait pu tout autant être pertinent à nos travaux, puisqu'un tel cours offre l'opportunité de réfléchir aux normes qui guident les décisions des professionnels paramédicaux, incluant les décisions médicales d'urgence. Cet exemple montre bien que l'encliquage est inévitable et qu'il peut être présent même lorsque les participants tentent, au mieux, d'aider l'anthropologue.

C'est sa connaissance des savoirs préexistants qui outille l'anthropologue pour dépasser, voire renverser, les premières perceptions de ses travaux et élargir le champ de ses observations. À titre d'illustration, voici comment nous avons utilisé nos connaissances préalables pour dénouer notre encliquage au sein du département de formation en soins paramédicaux. Deux ouvrages récents sur la quotidienneté professionnelle des paramédics (Bourdon, 2011; Simpson et al., 2017) et un sur les sapeurs-pompiers français (Pudal, 2016) nous rappellent que la majorité des interventions de ces professionnels sont non urgentes. Elles relèvent de problèmes de santé mineurs ou de situations psychosociales socialement dérangeantes comme l'abus d'alcool, l'itinérance, etc. Pudal relate d'ailleurs le désarroi d'un sapeur-pompier français : « des fois, je me dis qu'on nous prend pour les éboueurs de la société » (Pudal, 2016, p. 57).

Nous reviendrons plus bas sur l'impact de ces données ethnographiques et statistiques préexistantes lorsque nous aborderons la représentativité de nos recherches. Pour l'instant, notons que ces données préexistantes guident l'anthropologue dans l'« élargissement indispensable du contexte et de l'échelle » (Olivier de Sardan, 1995, p. 12). Plus spécifiquement, elles nous ont permis de concevoir nos travaux ciblés sur la prise de décisions médicales d'urgence dans une représentation plus réaliste des contextes professionnels des intervenants dits d'urgence. En d'autres termes, la littérature ethnographique et sociologique préexistante nous a permis de dépasser le sens commun, que nous partagions initialement et qui aurait pu, tout autant que l'adhésion stricte à un cadre théorique, nuire à notre collecte et à notre analyse des

données. Par conséquent, en matière d'encliquage, la mobilisation des connaissances est un outil qui s'est révélé des plus bénéfiques.

2.3 Le monopole des sources

La rareté des données préexistantes étant une des justifications principales pour mener une recherche exploratoire, le monopole des nouvelles données est une conséquence de la visée même des recherches exploratoires. Olivier de Sardan propose deux solutions pour en limiter ses conséquences : le travail d'équipe et l'accès aux données afin de permettre leur réinterprétation.

Nous aimerions ici proposer une troisième voie pour limiter ce biais : utiliser les connaissances préexistantes comme outils de collecte de données. Les sociétés étudiées par les anthropologues ont de plus en plus accès aux savoirs scientifiques les concernant. Comme l'affirme Olivier de Sardan, « il n'est pas de sociétés sur lesquelles on n'ait écrit, et [...] il n'est plus de société où l'écrit ne joue de rôle » (1995, p. 12). Il devient ainsi possible, et très souvent pertinent, d'utiliser les savoirs existants tout autant que les hypothèses en émergence pour collecter de nouvelles données. À cet effet, nous avons utilisé des extraits d'ouvrages scientifiques, particulièrement des extraits de verbatim ou de courtes citations, pour obtenir des données sur des thèmes plus délicats, voire tabous, tels que la confrontation à la mort ou la remise en question du rôle professionnel. Nous avons maintes fois observé que des discussions entamées à partir de propos d'autrui mènent graduellement à des discussions plus profondes.

Dans le cadre de notre projet actuel sur la prise de décisions médicales d'urgence, nous avons proposé des exercices de résolution de dilemmes éthiques fictifs, mais plausibles, à certains participants, particulièrement aux formateurs et aux enseignants. Ces exercices avaient une double visée : 1) expliciter ce qu'est l'éthique et illustrer ses apports; 2) discuter des enjeux éthiques des pratiques professionnelles à partir de cas fictifs. De nouveau ici, nous avons pu constater qu'il était facilitant d'entamer la

discussion à partir de cas fictifs pour, par la suite, progresser vers la discussion de cas réels.

Nous avons aussi invité des membres des groupes étudiés à lire et à commenter les versions préliminaires de nos publications. Certains de ces commentaires sont inclus dans nos publications soit à même le texte (St-Denis, 2013) ou en préface (St-Denis, 2012a). Ainsi, les biais interprétatifs qui pourraient être engendrés par le monopole des sources sont limités par la participation des membres des groupes et sociétés étudiés dans l'interprétation et la diffusion des résultats de recherche.

Cette ouverture à une relecture facilite également l'autorisation de nos travaux auprès des instances administratives des institutions demandant de consulter nos écrits avant leur publication⁹. Avec l'expérience, nous ne percevons plus ces demandes comme une contrainte ou une intrusion indue dans nos travaux, mais bien plutôt comme l'occasion d'acquérir de nouvelles données auprès des gestionnaires et dirigeants des organisations impliquées dans nos travaux.

2.4 Les représentations et la représentativité

Par sa visée exploratoire, la méthode ethnographique atteint rarement une représentativité statistique. Par conséquent, « il ne faut pas faire dire à l'enquête de terrain plus qu'elle ne peut donner » (Olivier de Sardan, 2008, p. 97). Mobiliser les connaissances préexistantes en préparation et en cours de terrain relativise la portée de l'enquête. Comme nous l'avons montré dans les sections précédentes, c'est par cette mobilisation que l'anthropologue parvient à saisir sa position sur le terrain, à saisir les modifications de comportements qu'il engendre et son encliquage. Sans ce souci de lecture et d'appropriation des travaux de ses prédécesseurs, non seulement l'anthropologue nuit à la réussite de son terrain, mais il pourrait aussi être porté à méconnaître les biais de sa méthode, voire à octroyer une représentativité erronée à ses données.

Ici, la formule consacrée « *all is data* » (Glaser 2007, p. 93) – ou dans sa version francophone « l'enquête de terrain fait feu de tout bois » (Olivier de Sardan, 1995, p. 12) – prend tout son sens. Les données scientifiques préexistantes, sous forme notamment de publications et de rapports de recherche, peuvent être des données pertinentes (Guillemette & Luckerhoff, 2009; Tourigny Koné, 2014).

À l'image du pionnier Malinowski qui lisait et commentait des ouvrages scientifiques en territoire trobriandais, l'anthropologue contemporain a donc aussi tout à gagner à « savoir ce qu'on sait déjà » (Mauss, 1947/2002, p. 20). Par contre, pour conserver la nature inductive de ses travaux, l'anthropologue devra demeurer prudent. En effet, utiliser les savoirs préexistants ne signifie pas « faire entrer de force les phénomènes dans un carcan théorique » (Boas, 1896/2017, p. 545). La mobilisation des connaissances doit demeurer un outil parmi nombre d'autres pour naviguer à vue dans les biais du terrain. Comme l'affirme Olivier de Sardan : « Bien que plus classiques, et non spécifiques à l'enquête de terrain, [les sources écrites] ne doivent pas être oubliées ou minimisées. On doit ainsi les évoquer, pour mémoire, sans s'y attarder » (1995, p. 12). Ainsi, sera conservée l'approche inductive chère à la méthode ethnographique.

3. Analyser les données : la contribution des concepts sensibilisateurs

La même approche s'applique lors de l'analyse des données. L'équilibre entre induction analytique et mobilisation des connaissances devra être préservé. Sur ce point, et comme nous l'avons indiqué en introduction, il existe de nombreux écrits sur l'utilisation des concepts sensibilisateurs lors de l'analyse des données. Notre objectif ne sera pas ici de reprendre ces publications en détail, elles peuvent facilement être consultées ailleurs (Charmaz 2004; Glaser & Strauss 2010; Guillemette & Luckerhoff, 2009; Luckerhoff & Guillemette, 2012). Nous préférons ici illustrer comment une de nos intuitions analytiques a surgi « à partir de la théorie existante » (Glaser & Strauss, 2010, p. 386).

En plus des lectures anthropologiques et sociologiques qui ont guidé notre collecte de données, nos travaux sur la prise de décisions d'urgence nous ont amenée à nous intéresser à divers ouvrages sur des notions similaires à l'urgence, dont celle d'événement (Bensa & Fassin, 2002; Moreau, 2017; Olazabal & Lévy, 2006; Ricoeur, 1991a, 1991b, 1983/1991c). Au fil de nos lectures, l'événement est devenu un de nos concepts sensibilisateurs. Cette notion d'événement est définie, entre autres, par la rupture de sens qu'il engendre. À titre d'exemple, pour Bensa et Fassin, l'événement « manifeste à lui seul une rupture d'intelligibilité. L'évidence habituelle de la compréhension est soudainement suspendue; à moment donné, littéralement, on ne comprend plus, on ne s'entend plus. Le sens devient incertain » (Bensa & Fassin, 2002, p. 10).

Ce concept d'événement nous a permis d'être sensible aux ruptures de sens et aux moyens mis en œuvre pour parvenir à les exprimer. Au nombre de ces moyens, et comme nous l'avons énoncé plus haut, l'humour apparaît comme une réponse socialement acceptable chez les pompiers et les techniciens ambulanciers paramédics¹⁰. Voici par exemple comment trois pompiers d'une même caserne nous ont fait part d'un accident de voiture impliquant un des leurs.

Pompier 1 : [...] lui on l'a déjà rapaillé. Puis aujourd'hui on a du fun là-dedans, mais dans le temps...

Pompier 2 : [en se levant] Moi, je vais aller attendre dehors [rire, en se rassoyant].
[rires communs]

Pompier 1 : Mais lui, il s'était endormi au volant puis il s'est ramassé dans le fossé. Puis là, tu arrives vite parce que tu sais que c'est un pompier, *oh boy!*

Pompier 3 : Ouain, comme c'est un gars de l'équipe, faut faire notre job [rire], on n'a pas le choix là!

[rires communs]

Pompier 3 : Mais comme c'était un gars de la caserne, on a demandé le support d'une autre caserne pour finir ça. C'était difficile, c'était trop émotif justement.

Le ton humoristique de cette mise en récit démontre la difficulté de dire l'émotivité de l'intervention qui a engendré cette inaction auprès d'un collègue en besoin. Il illustre bien l'inconfort vécu lorsque le pompier, perçu socialement comme un héros imperturbable, ne parvient plus à intervenir. Le concept d'événement nous a donc permis de mettre en lumière la rupture de sens derrière ces propos humoristiques.

Par contre, prudence s'impose. Bien que ce concept puisse éclairer certaines de nos données, ce serait une erreur de qualifier toutes les interventions d'urgence d'événementielles. Comme l'illustrent fort bien Bourdon (2011), Pudal (2016) et Simpson et al. (2017), ainsi que plusieurs de nos données empiriques, nombre de ces interventions relèvent de la quotidienneté, voire de la banalité, pour les intervenants d'urgence. Le concept d'événement ne doit donc pas être généralisé à toute intervention d'urgence.

L'usage de concepts sensibilisateurs relève donc d'un « nécessaire risque interprétatif [et cette] prise de risque interprétatif empiriquement contrainte est au cœur de toute activité de recherche anthropologique » (Olivier de Sardan, 2008, p. 290). Ici encore, comme lors de la réalisation du terrain, l'anthropologue naviguera à vue lors de l'analyse de ses données. Sous forme de concepts sensibilisateurs, les connaissances préalables pourront le guider, mais l'anthropologue ne devra pas tomber dans la surinterprétation en « pliant les données à sa convenance » (Olivier de Sardan, 2008, p. 292).

4. Diffuser les résultats : une traduction qui mobilise les savoirs

L'étape de la rédaction scientifique et de la diffusion des résultats replonge l'anthropologue dans la gestion de l'équilibre précaire entre l'induction analytique et la mobilisation des savoirs. Pour bien saisir en quoi la mobilisation de la connaissance est nécessaire dans la traduction des données brutes en résultats diffusables, il faut

s'attarder quelques instants à l'épistémologie des sciences humaines. Selon le philosophe Gadamer, les connaissances en sciences humaines ne peuvent être que des discours historiquement situés (Gadamer, 1953/2001a, p. 71). Elles ne sont pas « la chose », mais bien un discours, un accord commun sur la compréhension historique de « la chose » : « Le but de toute entente et de toute compréhension est l'accord sur la chose » (Gadamer, 1959/2001b, p. 74). Les connaissances en sciences humaines constituent donc « des *logoi*, des discours, “seulement” des discours » (Gadamer, 1953/2001a, p. 71).

En anthropologie, la nature discursive des savoirs ethnographiques a largement été démontrée par Geertz, notamment dans son ouvrage judicieusement intitulé *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur* (1988/1996). Geertz y affirme que « toutes les descriptions ethnographiques sont artisanales, [que] ce sont les descriptions des descripteurs [anthropologues], pas celle du décrit » (Geertz, 1988/1996, p. 143). L'écriture ethnographique est donc un acte de traduction et, en tant que traduction, elle doit, pour être lue, se référer aux traditions de son public cible : « En soi, la présence là-bas est une expérience de carte postale (« je suis allé à Katmandou – et vous? »). C'est la présence ici, celle de l'universitaire parmi les universitaires qui entraîne la lecture [...] » (Geertz, 1988/1996, pp. 129-130).

Lors de la rédaction scientifique et de la diffusion des résultats, l'anthropologue devra donc, de nouveau, « gérer l'équilibre précaire » (Glaser & Strauss, 2010, p. 386) entre l'analyse inductive de ses données et la mobilisation des connaissances et théories scientifiques nécessaires pour rendre ses résultats lisibles, compréhensibles, par la communauté scientifique. L'anthropologue Bensa (2006) rend bien compte des deux pendants de cet équilibre précaire. D'un côté, « pour s'accomplir, l'ethnologue [...] doit se déprendre de l'autre et l'objectiver » (Bensa, 2006, p. 303). De l'autre, « vouloir comprendre cet au-delà de lui-même en se posant comme plus lucide que lui, c'est prendre le risque de lui prêter une logique erronée d'action et de pensée » (Bensa, 2006,

p. 304). L'écriture ethnographique est donc un « accord sur la chose » (Gadamer 1959/2001b, p. 74) situé entre les données de terrain et les traditions scientifiques.

Pour parvenir à écrire la quotidienneté des professionnels de l'urgence, pour dire la transformation des formations, les exigences en matière de gestion de risques, l'attente avec ses silences et ses railleries amicales, les plaisirs éprouvés lors des appels, mais aussi des doutes et parfois de l'impuissance qu'ils génèrent, l'anthropologue devra trouver à dire en dialogue avec les savoirs préexistants. Pour notre part, cette traduction a, jusqu'à maintenant, été principalement en dialogue avec l'éthique et les savoirs sur la prise de décision (St-Denis, 2011, 2016) et en dialogue avec les notions sociologiques de professionnalisation et de management des émotions (St-Denis, 2013, 2015).

Mais, à titre de traduction, nos écrits scientifiques demeurent une construction. Ils ne sont pas « la chose », mais un dialogue sur « la chose ». Aucune de nos publications ne parvient à dire la richesse des expériences et des données de terrain. Nos écrits scientifiques pourraient être lus à la lumière de la préface que l'anthropologue Itéanu rédigea à l'intention de ses participants orokaïva : « Bien qu'il s'agisse de vos coutumes, ce livre n'est pas en orokaïva, mais dans ma langue [...] Vous tous, mes amis, ce que j'ai dit, est-ce bien dit, est-ce mal dit? » (Itéanu, 1983, p. xi).

Nous avons lu cette préface au début de nos études universitaires en anthropologie. Aucunement écrite à l'intention de la jeune anthropologue néophyte des terrains et de l'écriture ethnographiques que nous étions, elle fut pourtant l'un des textes les plus marquants de notre cheminement académique et scientifique. Cette préface dit le risque de la traduction, elle dit l'incertitude de l'écriture ethnographique.

Ne serait-ce que pour être capable de saisir la modification de ses comportements, son encliquage disciplinaire et théorique, le monopole de ses preuves et les limites de ses représentations scientifiques, l'anthropologue se doit de consulter et de se situer

dans les écrits ethnographiques et épistémologiques de ses pairs. Tout autant que pour les biais du terrain, ce sont les savoirs disciplinaires qui lui permettront de naviguer à vue (Olivier de Sardan, 2008) dans les biais de l'écriture.

Conclusion

La méthode ethnographique se qualifie d'approche inductive. Par son adhésion à cette approche, l'anthropologue fait le choix de ne pas « faire entrer de force les phénomènes dans un carcan théorique » (Boas, 1896/2017, p 545). Mais sans ce « carcan » balisant toutes les étapes de sa recherche, l'anthropologue se dirige du mieux qu'il peut parmi les biais inhérents à la méthode du terrain ethnographique et ceux de la traduction de ses données. Par quelques exemples issus de nos travaux récents auprès des pompiers et paramédics, nous avons ici illustré qu'il est possible de « gérer l'équilibre précaire » (Glaser & Strauss, 2010, p. 386) entre l'induction analytique et la nécessité méthodologique de la mobilisation des résultats préexistants.

Demeure par contre le caractère subjectif de la recherche ethnographique et des habiletés personnelles du chercheur à confronter l'incertitude de sa méthode et de son écriture. Sur ces points, l'adage de Kant qui guida le développement moderne de la science est de bon conseil : « Aie le courage de te servir de ton entendement! » (Gadamer, 1959/2001b, p. 66). Notre contribution ici sera simplement de rappeler qu'en recherche inductive, la mobilisation des connaissances, la durée de la présence sur le terrain, mais surtout les amitiés que cette durée engendre influenceront l'entendement du chercheur. L'anthropologue ne sera pas un autre (« *going native* »), il ne peut être que dans sa tradition, celle du dialogue entre sa discipline et ses expériences de terrain. Il ne pourra être que celui qui, « en naviguant à vue » (Olivier de Sardan, 2008, p. 91), a mobilisé « ce qu'il sait déjà » (Mauss, 1947/2002, p. 20) pour vivre ce « plaisir intense de celui qui apprend à comprendre » (Itéanu & Schwimmer, 1996, p. 13). Autrement dit, la position du chercheur inductif est, et ne peut être, que sur la « *fireline* », sur le lieu de dialogue entre les savoirs préexistants et les données de terrain.

Notes

¹ Pour de plus amples précisions sur les convergences et divergences de ces deux méthodes, voir Lapierre 1997.

² Ce projet est actuellement mené grâce au financement conjoint des Fonds de recherche du Québec – en Santé (FRQS) et Fonds de recherche du Québec – Société et Culture (FRQSC) (2017-2019).

³ Il est à noter qu'un journal de terrain a été tenu lors de tous ces projets.

⁴ Boas ne qualifie pas sa méthode d'ethnographique, mais bien de « méthode historique », même si celle-ci a les mêmes visées de la méthode ethnographique soit « une étude détaillée des coutumes d'une tribu dans leur rapport avec la totalité de cette culture et en lien avec leur répartition géographique » (Boas, 1896/2017, pp. 545-546).

⁵ « *He must have a good knowledge both of general theory and of the ethnography of the region in which he is to work* » (Evans-Pritchard, 1951, p. 80).

⁶ La phase de déblai fait suite à l'attaque initiale. Elle consiste principalement à éviter toute reprise de l'incendie en identifiant et éteignant tous les foyers résiduels.

⁷ Le « bunker » est l'habit de combat d'incendie. Il est qualifié de « bunker » dû à son étanchéité.

⁸ Olivier de Sardan met cette expression entre guillemets.

⁹ Ces consultations nous ont été demandées par des services de police et par un service de sécurité incendie. Nous les attribuons d'une part à une protection des données policières confidentielles auxquelles nous avons accédé en cours de recherche et d'autre part à la relative nouveauté de la recherche au sein de ce service de sécurité incendie.

¹⁰ Tangherlini (2000) fait le même constat chez les techniciens ambulanciers paramédics de Californie.

Références

Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis.

Bensa, A. & Fassin, E. (2002). Les sciences sociales face à l'événement. *Terrain*, 38, 5-20.

Boas, F. (2017). Les limites de la méthode comparative en anthropologie. Dans F. Boas (Éd.), *Anthropologie amérindienne* (pp. 536-547). Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1896).

Bourdon, E. (2011). *La perception du rôle et les attitudes de cynisme et de désengagement chez le technicien ambulancier paramédic québécois dans le contexte des interventions non urgentes* (Mémoire de maîtrise inédit). Université de Montréal, Montréal, QC.

Charmaz, K. (2004). Grounded theory. Dans S. N. Hesse-Biber, & P. Leavy (Éds), *Approaches to qualitative research* (pp. 496-521). New York, NY : Oxford University Press.

- Desmond, M. (2006a). Becoming a firefighter. *Ethnography*, 7(4), 387-421.
- Desmond, M. (2006b). Des morts incompetents. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 165(5), 8-27.
- Desmond, M. (2007). *On the fireline: Living and dying with Wildland firefighters*. Chicago, IL: The University Press of Chicago.
- Douesnard, J. (2012). *Métier à risque. La santé psychologique des pompiers*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Evans-Pritchard, E. E. (1951). *Social anthropology*. London: Cohen & West co.
- Gadamer, H. G. (2001a). La vérité dans les sciences sociales. Dans H. G. Gadamer (Éd.), *La philosophie herméneutique* (pp. 63-71). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1953).
- Gadamer, H. G. (2001b). Le cercle de la compréhension. Dans H. G. Gadamer (Éd.), *La philosophie herméneutique* (pp. 63-71). Paris : Presses universitaires de France. (Ouvrage original publié en 1959).
- Geertz, C. (1996). *Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur*. Paris : Métailié. (Ouvrage original publié en 1988).
- Glaser, B. G. (2007). Constructivist grounded theory? *Historical Social Research, Supplement*, 19, 93-105.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégie pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Collin.
- Goffman, E. (2001). *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*. Paris : Éditions de Minuit. (Ouvrage original publié en 1959).
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Itéanu, A. (1983). *La ronde des échanges. De la circulation aux valeurs chez les Orokaïva*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- Itéanu, A., & Schwimmer, É. (1996). *Parle et je t'écouterai. Récits et traditions des Orokaïva de Papouasie-Nouvelle-Guinée*. Paris : Gallimard.

- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : Démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A.P. Pires (Éds), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 37-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malinowski, B. (2001). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard. (Ouvrage original publié en 1922).
- Mauss, M. (2002). *Manuel d'ethnologue*. Paris : Petite bibliothèque Payot. (Ouvrage original publié en 1947).
- Moreau, Y. (2017). *Vivre avec les catastrophes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête, 1*, 71-109.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Olazabal, I., & Lévy, J. J. (Éds). (2006). *L'événement en anthropologie. Concepts et terrains*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Pudal, R. (2011). Du « Pioupiou » au « Vieux Sacre » ou comment en être : Ethnographie d'une socialisation chez les pompiers. *Politix, 24*(93), p. 167-194.
- Pudal, R. (2016). *Retour de flammes. Les pompiers, des héros fatigués?* Paris : La Découverte.
- Ricœur, P. (1991a). Contingence et rationalité dans le récit. Dans M. Dixsault (Éd.), *Jeanne Delhomme* (pp. 173-184). Paris : Éditions du Cerf.
- Ricœur, P. (1991b). Événement et sens. Dans J.-L. Petit (Éd.), *L'événement en perspective* (pp. 41-56). Paris : Éditions de l'ÉHÉSS.
- Ricœur, P. (1991c). *Temps et récit (Tome 1). L'intrigue et le récit historique*. Paris : Édition du Seuil. (Ouvrage original publié en 1983).

- Scott, C., & Myers, K. K. (2002, Juillet). *The emotions of socialization and assimilation : Learning emotion management at the fire station*. Communication présentée à The Organizational Communication Division of the National Communication Association.
- Simpson, P., Thomas, R., Bendall, J., Lord, B., Lord, S., & Close, J. (2017). 'Popping nana back into bed' – a qualitative exploration of paramedic decision making when caring for older people who have fallen. *BMC Health Services Research*, 17, 299. doi: 10.1186/s12913-017-2243-y
- St-Denis, K. (2011). *L'apport de l'éthique à la compréhension de l'action en situation d'urgence. Une théorisation ancrée à partir du cas de l'utilisation de l'arme de service dans les corps de police québécois* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC.
- St-Denis, K. (2012a). *La force de l'urgence*. Montréal : Éditions Yvon Blais.
- St-Denis, K. (2012b). *Portrait sociologique de la profession des pompiers du Québec*. Laval : École nationale des pompiers du Québec.
- St-Denis, K. (2012c). Usage de la force policière lors d'interventions d'urgence. Une théorisation enracinée dans les corps de police québécois. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, usages et procédures* (pp. 237-251). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- St-Denis, K. (2013). Entre reconnaissance sociale et cohérence personnelle. Management des émotions chez les pompiers du Québec. *Reflets*, 19(2), 142-161.
- St-Denis, K. (2015). Le portrait sociologique de la profession des pompiers du Québec. Une démarche inductive et mixte inspirée de la MTE. *Approches inductives*, 2(1), 156-175.
- St-Denis, K. (2016). La prise de décision d'urgence chez les pompiers premiers répondants : Une illustration de la pertinence d'une approche empirique en éthique professionnelle. *BioéthiqueOnline*, 5(33). Repéré à <http://bioethiqueonline.ca/5/33>
- Tangherlini, T. R. (2000). Heroes and lies: Storytelling tactics among paramedics. *Folklore*, 111(1), 43-66.
- Tourigny Koné, S. (2014). Considérer les écrits scientifiques comme données à l'étude. *Approches inductives*, 1(1), 70-95.

Van Maanen, J., & Shein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.

Secrétaires d'écoles primaires et amélioration continue du travail de bureau : une analyse entre proximité et distanciation

Alain Huot

Université du Québec à Trois-Rivières

Pascal Forget

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La place de la mobilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) dans un processus de recherche-intervention réalisée auprès de secrétaires d'écoles primaires est au cœur de cet article. Les CIR ont été mobilisées afin d'appuyer la problématique et d'élaborer un questionnaire (n=30) pour faire émerger des éléments qualitatifs de leur travail. Par la suite, un entretien de groupe (n=6) a invité les participantes à discuter de la façon dont se passe leur travail au quotidien. À partir des réponses recueillies, une grille d'observation a été construite et deux séances d'observation *in situ* ont été réalisées. Grâce à cette méthode, des cycles itératifs de questions, de réflexion et d'action ont été effectués. Les résultats montrent l'importance de se soucier de la proximité et de la distance des CIR afin de proposer de nouvelles connaissances, mais aussi de recommander des innovations et des valeurs sûres pour l'amélioration du travail des secrétaires.

Mots-clés : Secrétaires d'école, amélioration des processus, gestion du temps, analyse réflexive, ergonomie au travail

Introduction

Cet article relate la place de la mobilisation des connaissances issues de la recherche dans un processus de recherche-intervention (Aggeri, 2016) réalisée auprès du personnel de soutien administratif (secrétaires) d'écoles primaires d'une commission scolaire de la grande région de Québec en vue d'améliorer leur quotidien.

Les approches d'amélioration de la performance, comme la gestion *Lean*, sont de plus en plus appliquées à l'extérieur des milieux traditionnels manufacturiers.

Aujourd'hui, on retrouve des implantations de projets d'amélioration de la performance dans les établissements de santé, dans les services de travaux publics de certaines municipalités, dans les services d'emplois et même dans les services d'éducation.

À Québec, depuis cinq ans, la commission scolaire partenaire du projet a mis en place un programme d'optimisation des processus et d'amélioration continue de façon plus accentuée. Dans le cadre de ce projet spécifique, chapeauté par la direction des ressources humaines, le travail de secrétariat du personnel de soutien administratif des écoles primaires a été étudié. Nous rendons compte de la mobilisation des CIR tout au long de cette recherche-intervention à travers ses différentes étapes de réalisation : la problématique et le cadre conceptuel sont d'abord présentés succinctement. Par la suite, une place importante est accordée à la démarche méthodologique pour ensuite exposer sommairement des résultats. Les apprentissages théoriques et pratiques réalisés au terme de la recherche sont discutés pour clore ce texte.

1. Problématique

La problématique s'inscrit dans deux volets : le premier est plus pragmatique tandis que le second est plutôt théorique. Du côté pragmatique, la problématique d'intervention relève principalement d'un constat social réalisé par la direction des ressources humaines (DRH) d'une commission scolaire de la grande région de Québec. Ce constat fait état d'un travail inégal de la part du personnel de secrétariat, de difficultés de rétention du personnel et d'une insertion professionnelle difficile pour les nouvelles secrétaires d'école. Soucieuse du bien-être de son personnel, la DRH est consciente de la décentralisation de plusieurs processus administratifs vers les écoles et de la perception de surtâche exprimée par le personnel de secrétariat, particulièrement dans les écoles primaires. Ainsi, la DRH se fixe trois cibles à atteindre au terme de cette intervention : 1) augmenter le temps disponible au personnel de soutien administratif pour la réalisation du travail de bureau; 2) réorganiser les tâches du personnel de soutien administratif – et autres personnels – au besoin; 3) réorganiser les espaces de travail du personnel de soutien administratif au besoin. Pour atteindre

ces cibles, la commission scolaire s'est associée à une équipe de chercheurs¹ de l'UQTR. Cette opportunité d'intervention conduit l'équipe de recherche vers une documentation de l'objet de recherche. De ce fait, nous constatons que peu d'études portant sur le travail même des secrétaires d'école ont été publiées. Les ouvrages recensés traitant de la description des tâches de secrétaires d'école, autres que les conventions collectives, remontent à 1971 (Reynolds & Tramel, 1971). Nystrom (2002) mentionnait l'invisibilité du travail de secrétaires et la non-existence de leur classification d'emploi. Finalement, Conley, Gould et Levine (2010) mentionnent le peu de place accordée au personnel de secrétariat dans les recherches scientifiques puisqu'à certains égards, ces membres du personnel font partie de « l'environnement » plus que du « cœur éducationnel » de l'école (pp. 311-312). Nos recherches dans huit bases de données reconnues en éducation², dont Taylor and Francis, ERIC et ProQuest, nous offrent peu de résultats. Les recherches ont été effectuées avec les requêtes suivantes : *secrétaire* d'école**, *secrétaire* d'établissement**, *school secretar**, *personnel de soutien + école*, *support personnel + school*.

Les résultats combinés des bases de données proposent 16 documents, dont seulement 4 concernent le primaire, tous rédigés avant 1991 et portant essentiellement sur leur lien avec la direction d'école ou la place que la secrétaire possède dans le processus décisionnel informel. En vain, nous réalisons une recherche sur *Google Scholar* qui retourne un total combiné de 108 résultats pour ces mêmes termes. Parmi ces résultats, seulement trois portent spécifiquement sur le travail des secrétaires d'école.

Ce constat global sur la place des écrits scientifiques sur le travail des secrétaires d'école permet de poser le volet théorique de l'intervention en se questionnant d'abord sur la manière dont les peu nombreuses connaissances scientifiques antérieures spécifiques au sujet peuvent être mobilisées pour appuyer l'intervention. D'entrée de jeu, nous estimons que des connaissances plus générales sur le travail du personnel de secrétariat doivent être mobilisées pour pallier le peu de connaissances spécifiques.

Ensuite, et à l'inverse, le fait du peu d'écrits scientifiques laisse beaucoup de place à l'utilisation d'une approche inductive, et donc à une certaine distanciation des écrits scientifiques dans les données qui sont émises par les participantes³ dans le cadre de notre intervention. Nous estimons donc primordiale cette prise de distance afin de bien comprendre le vécu des secrétaires d'école dans leur travail. Finalement, c'est ce volet théorique de mobilisation des connaissances, qui s'oppose à la distanciation théorique, traduit en objectifs, dont il est question dans le présent article.

2. Objectifs

Outre les cibles souhaitées par la commission scolaire, cet article vise à mettre en lumière la méthodologie utilisée afin de présenter la manière dont les connaissances scientifiques sont mobilisées pour structurer la recherche et la manière dont la distanciation du corpus conceptuel initial a fait émerger des données inattendues.

3. Cadre conceptuel

La problématique a exposé un volet théorique et un volet pragmatique à cette recherche. Le volet théorique se conceptualise par la mise en opposition, pour le chercheur, de la mobilisation des connaissances à une extrémité du continuum et de la distanciation théorique à l'autre bout (voir Figure 1, partie jaune, pour le chercheur). Par mobilisation des connaissances, nous entendons le fait de réutiliser des connaissances issues de la recherche, notamment par le chercheur pour la construction de nos outils méthodologiques, mais aussi pour en intégrer dans un plan organisationnel (Milne & Trocmé, 2018) et appuyer les choix faits par les secrétaires d'école dans le cadre de leur travail. Nous qualifions cette utilisation des connaissances issues de la recherche (CIR) de *proximité conceptuelle* puisque les participants qui utilisent des CIR peuvent ainsi demeurer plus près des concepts théoriques dans leur utilisation pragmatique. Leur utilisation s'en trouve, au moins partiellement, facilitée (Belleau, 2011). À l'autre extrémité de ce continuum, nous retrouvons la *distanciation théorique* qui permet au chercheur de percevoir ce qui l'entoure en tentant d'éliminer les préconceptions

apportées par les CIR. Pour les participantes à la recherche, cette distance permet de fournir des données qui leur sont propres ou qui sont moins teintées des CIR ou pour lesquelles les CIR sont bien intégrées dans leur fonctionnement quotidien sans toutefois se souvenir qu'elles sont issues de la recherche. C'est ce que nous appelons *distanciation inductive*. Ainsi, pour les participantes, le continuum (voir Figure 1, partie bleue, pour les participantes) va de la proximité conceptuelle à la distanciation inductive. Nous appelons *dualisme* le positionnement que les personnes, tant le chercheur que les participantes, occupent sur le continuum présenté puisqu'elles se trouvent toujours en interaction entre la distance et la proximité avec l'objet de recherche ou la situation dans laquelle elle se trouve.

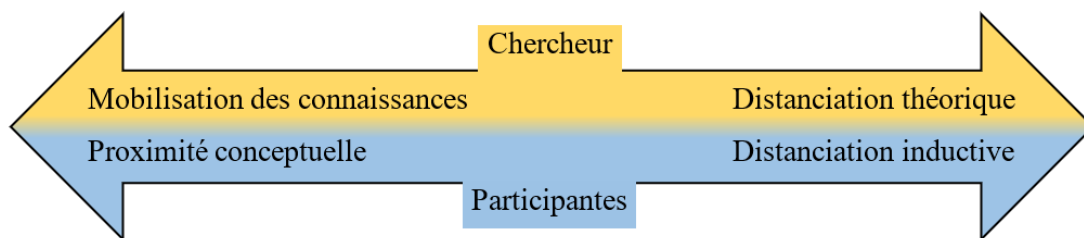


Figure 1. Continuum du dualisme proximité conceptuelle et distanciation inductive pour le chercheur et les participantes.

Le volet pragmatique du cadre conceptuel de cette recherche se fait par l'application de théories et de la logique hypothéticodéductive. Ainsi, nous nous appuyons sur des travaux de recherche qui proposent des méthodes d'amélioration du travail dans un contexte de services publics. Le travail du personnel de soutien administratif est donc regardé sous quatre angles (voir Tableau 1) qui sont choisis afin d'atteindre prioritairement les cibles d'intervention initiales.

La mobilisation des connaissances antérieures est utilisée pour documenter et comprendre ces quatre angles, non mutuellement exclusifs, pour ensuite construire nos outils méthodologiques. Considérant le peu d'écrits portant spécifiquement sur le travail des secrétaires d'école, nous avons opté pour des écrits plus généraux traitant

de chacun de ces quatre angles. Dans leur présentation, et afin de faire ressortir la complémentarité des angles retenus, puisque ce sont des concepts qui s'entrecroisent parfois, nous avons inséré des références aux autres angles traités (GT, AP, ET, AR).

Tableau 1

Cibles initiales et angles de travail

Cibles initiales formulées par le mandant	Angle : justificatif
1) Augmenter le temps disponible au personnel de soutien administratif pour la réalisation du travail de bureau;	Gestion du temps (GT) : une meilleure gestion du temps en priorisant les dossiers importants afin de dégager du temps.
2) Réorganiser les tâches du personnel de soutien administratif au besoin;	Amélioration des processus (AP) : vise la réorganisation du travail, la priorisation des tâches à effectuer et la réflexion sur les processus.
3) Réorganiser les espaces de travail du personnel de soutien administratif au besoin.	Ergonomie au travail (ET) : il s'agit de la manière d'aménager l'espace de travail pour le rendre efficace et confortable pour l'utilisateur.
Cibles 1, 2 et 3	Analyse réflexive (AR) : l'analyse permettant aux participantes de proposer des pistes de solutions plus approfondies pour atteindre les cibles initiales.

3.1 Gestion du temps

La gestion du temps est un thème récurrent du travail, davantage en sciences de la gestion (Bechu, 2012; Deffains, 2014; Gacoin, 2013; Jones, 1998) qu'en sciences de l'éducation (St-Germain, 2012). Elle peut se définir en tant que moyens, physiques ou mentaux, mis en œuvre afin d'organiser le temps dont une personne dispose pour réaliser un ensemble de tâches, la plupart du temps liées au travail. Dans ce projet, nous

nous intéressons à la manière d'augmenter le temps disponible en diminuant ce que Lacombe (2011) appelle les *voleurs de temps*, ces activités qui causent des pertes de temps (AP) dans la gestion du travail, qu'elles soient imposées ou volontaires. Parmi ces voleurs de temps, Lacombe (2011) en mentionne 18 principaux, dont les réunions trop longues, les interruptions et le perfectionnisme. Une manière d'améliorer la gestion du temps et de prendre conscience (AR) de ces voleurs de temps est d'observer les processus de travail.

3.2 Amélioration des processus

Issues du génie industriel, les méthodes d'amélioration liées au *Lean management* sont dorénavant utilisées dans le milieu de l'éducation (Forget, Samson, Thibodeau, Cloutier, & Luckerhoff, 2014). Elles se définissent comme un mode de gestion visant l'amélioration de la performance de l'organisation dans le but de créer de la valeur pour le client (Landry & Beaulieu, 2016). Elles visent à augmenter la valeur pour l'utilisateur et le destinataire du processus étudié en augmentant la qualité, la satisfaction, la sécurité, ou en diminuant les coûts opérationnels (GT) (Emiliani, 2015; Liker & Morgan, 2006). Dans le cas de la présente recherche, l'accent a été mis sur l'augmentation de la qualité du travail et la satisfaction de la personne (AR) qui effectue le travail. Un des moyens d'améliorer la satisfaction du personnel (AR) est le bien-être physique (ET) et cela implique d'améliorer l'ergonomie au travail.

3.3 Ergonomie au travail

Différentes associations (Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail du secteur affaires sociales [ASSTSAS], 2012; Bureau international du travail, 2006; Travail sécuritaire NB, 2010) présentent des recommandations techniques concernant l'aménagement des postes de travail en bureautique, comme l'ajustement du fauteuil, l'aménagement de la surface de travail et l'ergonomie de l'écran d'ordinateur. Aux notions d'ergonomie s'ajoute la notion de 5 S (Jancarik & Vermette, 2013) qui est une

méthode d'organisation du milieu de travail afin d'éliminer le gaspillage (AP) relié au temps (GT) et aux mouvements des employés.

Que l'on parle de gestion du temps, d'amélioration des processus ou d'ergonomie au travail, le chercheur ne peut gérer seul, en tant qu'agent externe, ces différents angles. Pour ce faire, il doit entrer en relation avec la personne qui occupe la fonction et l'amener à réfléchir sur ses pratiques et sur son environnement. C'est ainsi que l'analyse réflexive entre en jeu.

3.4 Analyse réflexive

Sans entrer dans les débats théoriques, mais riches, sur les termes similaires *analyse réflexive*, *approche réflexive* et *pratique réflexive*, mentionnons que l'origine des approches réflexives remonterait à Dewey (Boutin & Lamarre, n.d.). La pratique réflexive est reconnue pour sa capacité à générer des solutions et à améliorer les actions, particulièrement chez les personnes expérimentées (Argyris & Schön, 1974; Schön, 1983) avec une réflexion sur l'action et dans l'action. Puisque leurs expériences servent de base de connaissance et de références, les justifications théoriques des actions sont plus souvent difficiles (Boutin & Lamarre, n.d.). Cela permet donc d'accorder une place à l'induction et une distanciation des cadres théoriques dans un contexte méthodologique comme celui que nous proposons.

Aux recherches de Schön (1983; Argyris & Schön, 1974), ajoutons celle de Kolb (1984) qui facilite une certaine prise de conscience en proposant un cycle réflexif d'apprentissage liant expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation abstraite et expérimentation active. La prise de conscience ainsi réalisée peut se définir en tant que « capacité [...] à la fois de prendre sa pratique professionnelle comme objet de réflexion et d'analyse, mais aussi de la décrire, de la mettre en mots, bref, de la dire » (Daniel, Pallascio, & Lafortune, 2004, p. 39).

Dans ce projet, et pour chacune des étapes de la collecte de données, le chercheur amène chacune des participantes à prendre conscience de son expérience, de ses

réflexions au sujet de son travail, des raisons de l'utilisation de ses divers processus de travail et à se projeter dans des actions futures améliorées. Cet aspect est primordial pour mettre en évidence l'apport de la secrétaire d'école dans la description de son propre travail.

Les quatre angles conceptuels proposés, soit la gestion du temps, l'amélioration des processus, l'ergonomie au travail et l'analyse réflexive, forment les bases de la trame méthodologique décrite dans la section suivante.

4. Méthodologie

La méthodologie utilisée est d'abord descriptive interprétative (Fortin & Gagnon, 2016). Les données qualitatives collectées servent principalement à atteindre les cibles fixées par la commission scolaire dans le cadre du mandat à réaliser. Afin d'atteindre un niveau de profondeur satisfaisant, nous optons pour une méthodologie dont la collecte des données s'effectue de manière inductive auprès des participantes puisque cette manière autorise une distanciation « par rapport à la manière habituelle de mobiliser les résultats des recherches antérieures. Cette prise de distance est fondamentale en induction parce qu'elle permet l'ouverture à ce qui émergera des données au cours du processus de recherche » (Luckerhoff, Guillemette, & Labelle, 2017, p. 1). La méthodologie retenue consent également à la déduction et à la validation, auprès des participantes, des résultats obtenus. Ainsi, la méthodologie utilisée s'insère dans la famille des recherches-interventions.

Le sens donné à la recherche-intervention par Aggeri s'applique intégralement à notre mandat de recherche puisqu'il « s'appuie, à la manière des anthropologues, sur une immersion dans l'organisation en vue de conduire une intervention, c'est-à-dire d'accompagner ou de susciter une transformation des organisations » (2016, p. 79).

Cette section méthodologique présente les participantes de l'étude, les outils de collecte des données – questionnaire, entretiens de groupe (deux rencontres) (Baribeau & Germain, 2010) et observations participantes (deux séances) (Jones, Burnay, &

Servais, 2000) – de même que la méthode d'analyse des données. Considérant la nature diversifiée des cibles à atteindre dans le mandat octroyé de même que le souhait d'obtenir une description exhaustive du travail des secrétaires, nous avons choisi d'utiliser différents outils de collecte de données qui se voulaient complémentaires. Pour chacun des outils présentés, la place qu'occupe la mobilisation des connaissances antérieures ainsi que la distance prise avec celles-ci est exposée.

4.1 Les participantes à l'étude

Trente participantes ont fait partie du projet et les lignes qui suivent présentent leurs caractéristiques sociodémographiques. Ainsi, 27 d'entre elles travaillent à temps complet et 3 sont à temps partiel. Elles occupent un poste de secrétaire scolaire au primaire depuis 1 an à 25 ans, la moyenne étant de 7, 4 années d'expérience et la médiane de 4 ans. Elles ont répondu volontairement au questionnaire en ligne qui avait été envoyé à toutes les secrétaires des écoles primaires de la commission scolaire. Pour ce qui est des participantes aux deux entretiens de groupe (n=6) et pour l'observation participante (n=5), elles ont été choisies par le coordonnateur de la commission scolaire en tentant une hétérogénéité selon des critères de répartition géographique, de nombre d'élèves dans l'école et d'années d'expérience.

4.2 Collecte des données

La collecte des données s'est déroulée en cinq étapes réparties sur une période de six mois

- ✚ Passation du questionnaire en ligne : juin 2017;
- ✚ 1^{er} entretien de groupe : fin septembre 2017;
- ✚ 1^{re} séance d'observation : octobre 2017;
- ✚ 2^e séance d'observation : novembre 2017;
- ✚ 2^e entretien de groupe : décembre 2017.

Des tableaux (voir les Tableaux 2, 3, 5 et 6) pour chacune des étapes de la collecte de données sont présentés pour expliquer comment le dualisme mobilisation-distanciation a permis de construire l'outil de collecte et son utilisation par les participantes.

4.2.1 Le questionnaire en ligne

Tableau 2

Le dualisme mobilisation-distanciation dans le questionnaire en ligne

Pour le chercheur	<p>Mobilisation des connaissances</p> <p>Certaines questions ont été formulées à partir d'autres questionnaires existants et de documents fournis par la commission scolaire.</p>	<p>Distanciation théorique</p> <p>Les questions ouvertes permettaient de faire émerger des sujets, des catégories ou des concepts non abordés dans la recension des écrits.</p>
Pour les participantes	<p>Proximité conceptuelle</p> <p>La terminologie utilisée dans la formulation des questions était cohérente avec les concepts connus des participantes.</p>	<p>Distanciation inductive</p> <p>Les questions ouvertes permettaient aux participantes d'énoncer leur propre avis au sujet de questions particulières.</p>

Angles traités avec l'outil : GT; AP; AR

Le questionnaire de 21 questions a été réalisé et mis en ligne à l'aide de *Google form*. La première section comportait cinq questions concernant le contexte de travail, telles que le nombre d'années d'expérience, le pourcentage de tâche (nombre d'heures travaillées par semaine), le nombre de bâtisses dans lesquelles le travail est effectué. Cette section s'est basée sur des connaissances antérieures générales connues concernant le contexte global des écoles du Québec.

La deuxième section du questionnaire posait quatre questions portant sur la satisfaction au travail, par exemple : « Sur une échelle de 0 à 10, quel est votre niveau

de satisfaction au travail? Expliquez votre réponse » ou « Qu'est-ce que vous aimez le plus dans votre travail? » L'utilisation d'une question avec échelle de Likert, bien que demeurant subjective, a servi de base de discussion avec les participantes pour recueillir des données supplémentaires expliquant leur réponse. Les catégories thématiques concernant la satisfaction au travail sont issues de la mobilisation de connaissances antérieures, mais il a été choisi de laisser des questions ouvertes pour que les participantes expliquent leur argumentaire quant à leur satisfaction au travail. Cette manière de procéder a permis d'obtenir une grande quantité (plus de 50 entrées) de données provenant des participantes, dont certaines étaient hors des catégories initiales.

La troisième section du questionnaire proposait sept questions qui portaient sur le temps et les tâches à réaliser, dont « donnez une description détaillée des principales tâches que vous effectuez » et « quelles sont les tâches que vous devriez faire, mais que vous n'avez pas le temps de faire? ». Ces questions étaient soumises aux participantes afin de recueillir des réponses en lien avec la cible 1 (gestion du temps). Bien que très précises, les questions laissaient toute la place souhaitée aux participantes pour développer leurs idées. Ces questions gardaient une distance avec les cadres conceptuels (comme les voleurs de temps) et offraient majoritairement des données à l'extérieur des catégories initiales.

La quatrième section contenait quatre questions portant sur des pistes d'amélioration, telles que « qu'est-ce qui pourrait vous aider à améliorer votre travail? » et « qu'est-ce qui pourrait vous permettre de sauver du temps? ». Ces questions étaient formulées pour obtenir des réponses à la cible 2 (amélioration des processus). Les réponses obtenues ne se rattachaient à aucun cadre théorique puisqu'elles mettaient en valeur l'expérience des participantes.

Finalement, le questionnaire se terminait par une question d'ordre général : « Concernant votre travail, y a-t-il des commentaires desquels vous aimeriez faire part et qui pourraient contribuer à améliorer votre situation? » Peu de réponses

supplémentaires y ont été notées, les participantes mentionnant avoir tout dit ce qu'elles avaient à dire dans les questions déjà répondues. Cette dernière information nous laisse penser que le questionnaire était relativement complet pour obtenir une certaine saturation des données, ce que nous sommes allés vérifier avec le premier entretien de groupe.

4.2.2 Le premier entretien de groupe

Tableau 3

Le dualisme mobilisation-distanciation dans le premier entretien de groupe

Pour le chercheur	Mobilisation des connaissances	Distanciation théorique
	L'utilisation du tableau SWOT pour la catégorisation d'information provient d'écrits scientifiques sur l'analyse du travail.	Les questions ouvertes permettaient de faire émerger des sujets, des catégories ou des concepts non abordés dans la recension des écrits, notamment des éléments émotifs.
Pour les participantes	Proximité conceptuelle	Distanciation inductive
	La terminologie utilisée était cohérente avec les concepts connus des participantes. Le Tableau SWOT a été expliqué avant d'être rempli.	Les questions ouvertes permettaient aux participantes d'énoncer leur propre avis au sujet de questions particulières.

Angles traités avec l'outil : GT; AP; ET; AR

D'une durée de deux heures et demie, le premier entretien de groupe s'est déroulé en quatre étapes. La première (15 minutes) comprenait l'accueil des participantes, la présentation de chacune et une présentation sommaire du projet. La deuxième étape (75 minutes) consistait simplement en une discussion lancée avec la directive suivante : « Parlez-moi de votre travail de secrétariat. » La troisième étape (45 minutes) a été l'occasion de remplir un tableau SWOT ou MOFF en français (*strengths* [forces],

weaknesses [faiblesses], *opportunities* [opportunités], *threats* [menaces]) (Westhues, Lafrance, & Schmidt, 2001). Le tableau MOFF (voir Tableau 4) présente la structure utilisée de même que quelques réponses obtenues lors du premier entretien de groupe.

Tableau 4

Tableau MOFF réalisé lors du premier entretien de groupe

Externe à l'organisation	Menaces	Opportunités
	Jamais de pause; Surplus de courriel (bon à savoir, nécessaire de savoir); Description/répartition des tâches floue; Travail de secrétaire souvent considéré comme un poste unique (non remplacé) dans l'école, ce qui rend l'école vulnérable.	Possibilité d'utiliser le budget de perfectionnement pour recevoir de la formation en secourisme pour enfants; Possibilité de mettre en place une division des tâches entre écoles.
Interne à l'organisation	Forces	Faiblesses
	Procéduriers individuels réalisés par chacune des secrétaires rassurants; Grande aide de la part des services de la commission scolaire (gentillesse, écoute...).	Peu d'occasions de partage des méthodes de travail entre les secrétaires; Difficulté de gestion des courriels : 100 par jour.

Cette troisième étape a servi à classer les idées émises concernant le contexte général de travail. La quatrième étape (15 minutes) correspondait à la clôture de la rencontre, étape durant laquelle les participantes ont été remerciées à nouveau pour leur participation et les séances d'observation planifiées avec le chercheur. Les deuxième, troisième et quatrième étapes sont maintenant détaillées pour mettre en évidence le dualisme de proximité conceptuelle et de distanciation inductive.

Durant la deuxième étape de ce premier entretien de groupe, les participantes ont pris beaucoup de temps pour manifester leurs inconforts dans leur travail. Elles ont échangé au sujet de problématiques particulières et se sont partagé des méthodes de travail. Plusieurs données ont émergé et les idées exprimées par une personne menaient

nécessairement à un renforcement de l'idée par les autres. En de rares occasions, une personne manifestait son désaccord avec ses collègues. Durant cette étape, le chercheur écoutait attentivement et prenait des notes personnelles sur un support informatique : certaines étaient intégrées directement dans le tableau MOFF, alors que d'autres étaient prises librement. Cette prise de notes montre également le dualisme entre les catégories conceptuelles et les données induites par les participantes.

Lors de la troisième étape, le chercheur a présenté les données qu'il venait d'inscrire dans le tableau MOFF et les a fait valider par les participantes en les présentant à l'écran. Par la suite, pour chacune des cases du tableau, les participantes ont enrichi le corpus avec leurs idées et perceptions de la situation générale de leur travail en en parlant d'un point de vue organisationnel. Elles ont ressorti entre 10 et 21 éléments pour chacune des cases. Lorsque certains segments de la discussion ne pouvaient pas s'inscrire dans une des cases, ils étaient inscrits à part, en notes personnelles pour y avoir accès par la suite.

4.2.3 La première séance d'observation participante

Durant la première séance d'observation, le dualisme entre mobilisation et distanciation s'est opéré, comme en témoigne le Tableau 5.

D'abord, l'observation participante, qui est différente de la participation observante (Soulé, 2007) pourrait se définir comme un dispositif de recherche caractérisé par « une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers » (Lapassade, 2016, p. 392). Ainsi, les premières séances d'observation participante, d'une demi-journée chacune, se tenaient en alternance dans chacune des écoles. Cette présence du chercheur sur le terrain correspondait à la première tâche fondamentale de l'observation en situation mentionnée par Martineau (2005). L'ordre des écoles visitées a été déterminé par le chercheur pour minimiser le temps de déplacement entre les écoles. Selon Martineau (2005), l'observation elle-même constitue la seconde tâche fondamentale alors que le

Tableau 5

Le dualisme mobilisation-distanciation dans la première séance d'observation participante

Pour le chercheur	<p>Mobilisation des connaissances</p> <p>Les grilles ont été construites à partir d'outils d'analyse de la fonction de travail.</p>	<p>Distanciation théorique</p> <p>Les catégories ouvertes permettaient de faire émerger des éléments non répertoriés lors de la conception de la grille d'observation.</p>
Pour les participantes	<p>Proximité conceptuelle</p> <p>Puisque les observations se faisaient sur le lieu de travail, les participantes connaissaient le travail observé. Certaines ont demandé à voir la grille pour mieux comprendre ce qui était observé.</p>	<p>Distanciation inductive</p> <p>Les questions d'analyse réflexive proposées par le chercheur permettaient aux participantes d'énoncer leur propre avis.</p>

Angles traités avec l'outil : GT; AP; ET; AR

fait de garder des traces correspond à la troisième tâche. Pour s'y conformer, lors de l'observation participante, le chercheur notait dans une grille les informations dans différentes catégories : fonctions de travail de la personne observée, les logiciels utilisés, les caractéristiques de l'environnement de travail, l'ergonomie, le système de classement, les fréquences d'interruptions et des commentaires et impressions générales. La personne observée nommait ses tâches et expliquait la manière dont elle les réalisait. Le chercheur se tenait assis dans un coin, le plus possible hors du champ visuel de la personne observée pour diminuer l'influence qu'il pourrait avoir sur la réalisation des tâches. La grille d'observation comportait initialement les différentes catégories pour répondre aux cibles du mandat octroyé par la commission scolaire. Toutefois, la catégorie *commentaires et impressions générales* a été très utilisée. Plusieurs éléments observés n'entraient pas dans les catégories prédéterminées. Nous y retrouvons des pistes de solutions à des problèmes exposés, des commentaires de

personnes qui voyaient le chercheur en train d'observer, des suggestions d'amélioration...

Le fait que la catégorie ouverte *commentaires et impressions générales* ait tant été utilisée indique la force et la richesse de cette étape d'observation de la collecte de données. Les catégories fermées permettaient de répondre facilement aux cibles de la recherche avec des recommandations simples. Les données collectées à partir des questions ouvertes permettaient de personnaliser ces recommandations et de prévoir les facilités ou les difficultés de mise en œuvre des recommandations. Ceci correspond à la quatrième et dernière tâche fondamentale proposée par Martineau (2005), soit celle de rendre compte de l'observation en proposant une interprétation.

La séance d'observation était qualifiée de participante puisqu'à une dizaine de moments en cours d'observation, le chercheur utilisait l'analyse réflexive pour amener la participante à prendre conscience du travail qu'elle réalisait, des raisons qui l'amenaient à le réaliser de cette manière et à voir de quelle façon elle pouvait améliorer son mode de fonctionnement.

4.2.4 La seconde séance d'observation participante

Les secondes séances d'observation ont eu exactement les mêmes durées et structures que les premières et la grille d'observation était la même. Le dualisme mobilisation-distanciation qui animait le chercheur et les participantes était le même que dans la première séance d'observation participante. C'est pour cette raison que nous ne reproduisons pas le tableau ici. La particularité de cette seconde séance d'observation venait du fait que les personnes observées donnaient les raisons de leurs actions ou ajoutaient un commentaire au sujet de l'action réalisée sans même que le chercheur n'ait à le demander. Le chercheur se tenait assis en retrait, mais plus près de la personne observée que lors de la première séance. Encore une fois, la catégorie *commentaires et impressions générales* a été très employée. Plusieurs éléments observés n'entraient pas dans les catégories prédéterminées pour répondre aux cibles de la commission scolaire.

Cette fois-ci, en plus des données de la première séance d'observation, nous retrouvons des réflexions faites à voix haute par les participantes observées. Celles-ci semblent plus à l'aise et exercent une analyse réflexive et critique des gestes qu'elles accomplissent. Toutefois, elles restent peu critiques par rapport à leur environnement de travail, se disant « on n'a pas beaucoup de ressources, c'est comme ça! ».

4.2.5 Le second entretien de groupe

Le Tableau 6 présente le dualisme entre mobilisation et distanciation lors du second entretien de groupe.

Le second entretien de groupe, d'une durée de quatre heures, s'est tenu le 8 décembre au centre administratif de la commission scolaire. Il s'est déroulé en sept étapes : l'accueil (15 minutes), un retour sur le processus (15 minutes), une séance de commentaires généraux sur le travail des participantes (90 minutes), une présentation des résultats (30 minutes), un journal réflexif (15 minutes), un remue-méninge de pistes de solutions (30 minutes) et la clôture de la rencontre (15 minutes).

Le retour sur le processus a été bref et les participantes ont apprécié leur liberté de parole et l'écoute du chercheur. Les séances d'observation participante ont également été mentionnées en tant qu'éléments essentiels à la compréhension de leur travail.

Lors de la séance de commentaires généraux, les participantes en ont profité pour discuter à nouveau des irritants de leur travail et pour partager leurs méthodes de travail. Les participantes ont l'impression que ces moments de discussion, à l'image de communautés de pratique, sont rentables pour elles.

La brève présentation des résultats du projet comportait les données exprimées par chacune des participantes lors des séances d'observation participantes et l'analyse sommaire réalisée par l'équipe de recherche. Cette présentation a été écourtée et interrompue à de multiples reprises par les participantes qui commentaient, ajoutaient et précisaient les résultats des étapes de collecte de données précédentes.

Tableau 6

Le dualisme mobilisation-distanciation dans le second entretien de groupe

Pour le chercheur	Mobilisation des connaissances Cet entretien a été planifié en utilisant certains outils <i>Lean</i> qui permettent de stimuler la créativité lors de la recherche de solutions. Il était souhaité faire une clôture du projet compte tenu de l'importance qu'on y accorde dans les écrits scientifiques.	Distanciation théorique Les questions ouvertes permettaient de faire émerger des sujets, des catégories ou des concepts non abordés dans la recension des écrits, notamment des éléments émotifs, comme lors du premier entretien.
Pour les participantes	Proximité conceptuelle La terminologie utilisée était cohérente avec les concepts connus des participantes.	Distanciation inductive Les questions ouvertes permettaient aux participantes d'énoncer leur propre avis au sujet de questions particulières.

Angles traités avec l'outil : AP; AR

Pour passer de l'étape de la présentation des résultats au remue-méninge, nous nous sommes inspirés de la recherche effectuée par Schön (1983) auxquelles nous avons ajouté celle de Kolb (1984), ce qui a facilité une certaine prise de conscience en proposant une activité de journal réflexif utilisant un cycle d'apprentissage liant expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation abstraite et expérimentation active.

Concernant le journal réflexif, une adaptation de celui de l'Université de Lausanne (2009) a été utilisée pour amener les participantes à réfléchir sur un événement des derniers jours. Une question y a été ajoutée pour savoir quelle compétence était mise à profit dans l'événement analysé. Il est ressorti de cet exercice que l'analyse aide à trouver certaines pistes de solutions ou d'amélioration par soi-même. Il a été rapporté aussi que les compétences mises à profit le plus souvent ne sont pas des compétences techniques, mais plutôt des compétences que l'on pourrait qualifier de transversales ou de globales.

Finalement, la période de remue-méninge a servi à faire ressortir les solutions les plus probantes pour répondre aux besoins des participantes, mais aussi pour l'atteinte des cibles déterminées par la commission scolaire.

Encore une fois, dans cette étape de la collecte des données, le dualisme proximité/distance avec le cadre conceptuel s'est exercé, avec une prépondérance pour la distance.

Une fois les données collectées, elles ont été analysées.

4.3 Analyse

L'analyse des données s'est fait de manière itérative (après chacune des étapes de la collecte des données) en essayant de faire ressortir toutes les suggestions des participantes. À la suite du questionnaire en ligne, les données ont été analysées de manière descriptive. Par la suite, elles ont été compilées en unités de sens (Paillé & Mucchielli, 2016). Ces unités de sens ont été organisées en fonction des trois cibles proposées par la commission scolaire. Les unités de sens qui ne pouvaient pas s'inclure dans les cibles initiales ont été placées dans une catégorie ouverte et traitées (ou retraitées) à la fin de chacune des étapes de la collecte des données de même qu'en fin de processus d'analyse, une fois toutes les données collectées. À chacune des étapes, le chercheur se questionnait : « quelles sont les données qui s'insèrent dans les catégories prédéterminées? »; « quelles sont les données qui ne s'inscrivent pas dans les catégories prédéterminées? »; « comment peut-on résoudre les problèmes énoncés? »; « comment peut-on favoriser le bien-être et la satisfaction au travail à partir de ces données? » La première de ces questions nous ramenait sans cesse aux concepts énoncés dans notre cadre conceptuel et permettait de répondre de manière superficielle, ou au premier degré, aux cibles de la commission scolaire. Quant aux trois autres, elles se voulaient des points de départ pour rechercher ou trouver la source profonde d'une problématique qui semblait simple à résoudre avec la première question, mais qui, finalement, avait des racines complexes.

À la suite du questionnaire, une analyse descriptive du vocabulaire a été réalisée. Les vingt termes les plus fréquents sont inscrits dans la Figure 2. Un nuage de mots a également été créé. Plus le mot est inscrit en gros caractères, plus il est fréquent dans les réponses au questionnaire en ligne.

5. Résultats

Les résultats obtenus permettent de se rapprocher des résultats d'autres recherches, mais aussi de les enrichir afin de produire de nouvelles connaissances et de recommander des innovations et des valeurs sûres pour l'amélioration du travail du personnel de secrétariat de l'ensemble de la commission scolaire. Ainsi, à la lumière des données analysées, les participantes à la recherche ont manifesté un certain intérêt, ou parfois un intérêt certain, pour les solutions suivantes, au regard des cibles souhaitées par la commission scolaire. Considérant l'objectif premier de cet article, les résultats de la recherche-intervention elle-même ne sont présentés que sommairement.

5.1 Solutions proposées pour chacune des cibles de la commission scolaire

Pour chacune des cibles déterminées initialement par la commission scolaire, les participantes proposent les solutions suivantes.

5.1.1 Cible 1 : augmenter le temps disponible au personnel de soutien administratif pour la réalisation du travail de bureau

Les données collectées donnent à penser qu'il est possible d'augmenter le temps disponible en revisitant les tâches et en éliminant les saisies d'information en double. Le fait de ne pas prendre de pauses cause un surplus de fatigue qui rend le travail de concentration plus ardu, et donc plus long.

Mots	Fréquence
travail	72
élèves	67
école	61
tâches	57
répondre	53
être	44
demandes	42
parents	41
personnel	36
absences	29
enseignants	28
gestion	27
téléphone	27
direction	26
même	25
secrétaire	25
documents	23
enfants	19
année	19
très	18



Figure 2. Représentation graphique des mots les plus fréquents dans les réponses au questionnaire.

5.1.2 Cible 2 : réorganiser les tâches du personnel de soutien administratif – et autres personnels – au besoin

Parmi les possibilités évoquées, les participantes mentionnent la possibilité d'arrimer le travail des employées du service de garde et celui du personnel de secrétariat afin d'offrir un soutien additionnel au personnel de secrétariat. La mise en place d'une ressource pivot à la commission scolaire faciliterait aussi le travail des secrétaires. Cette personne aurait le mandat de former et d'accompagner les nouvelles secrétaires

dans leurs nouvelles fonctions, mais aussi de faire les suivis post-formation auprès de l'ensemble des secrétaires.

5.1.3 Cible 3 : réorganiser les espaces de travail du personnel de soutien administratif au besoin

Les espaces de bureau sont bien meublés et les accessoires de travail adéquats. Par contre, concernant l'ergonomie de travail, il y a clairement un manque d'ajustement des postes de travail : ajustement de chaise, ajustement des hauteurs de claviers et des écrans, difficulté d'utiliser la zone proximale de la surface de travail. À certains endroits, les accessoires courants sont placés au-delà de la zone de travail tertiaire. Dans plusieurs cas, le bruit présent est intense et la circulation du personnel de l'école incessante.

5.2 Angles traités

Pour chacun des angles conceptuels traités, les résultats suivants émanent.

5.2.1 Angle 1 : Gestion du temps

Sous l'angle de la gestion du temps, les données analysées permettent d'identifier les voleurs de temps externes (Lacombe, 2011) les plus importants : les interruptions permanentes, les appels téléphoniques imprévus, les courriels, les démarches administratives trop longues de même que les distractions et les bruits environnants. Pour ce qui est des voleurs de temps internes, notons principalement l'incapacité de dire « non » et des priorités ou objectifs confus et changeants. Les participantes mentionnent les interruptions fréquentes comme étant les plus grandes voleuses de temps.

Les résultats concernant la gestion du temps ne bonifient pas ni n'infirmement les concepts vus dans le cadre conceptuel. Par contre, ils apportent des précisions sur les voleurs de temps qui amputent le plus l'horaire des secrétaires. Cette nouvelle

connaissance pourra être réutilisée lors de planification des tâches assignées aux secrétaires et de la répartition de ces tâches dans le cycle annuel des activités de l'école.

5.2.2 Angle 2 : Amélioration des processus

Concernant l'amélioration des processus, plusieurs petites choses peuvent être faites, mais elles reposent essentiellement sur des initiatives personnelles et se produisent lors des périodes plus tranquilles qui sont plutôt rares. Parmi ces choses, notons la formation continue autodidacte, l'amélioration de l'utilisation de certaines fonctionnalités avancées des logiciels, un réaménagement des modes de classement et même l'utilisation d'éponges glacées pour soigner les petites blessures des enfants.

Les résultats par rapport à cet aspect suggèrent la nécessité d'accompagner ce changement (Lafortune, 2008), de créer des occasions de partage des pratiques, ou à tout le moins de stimuler le changement par l'utilisation de l'approche réflexive. Les écrits d'Emiliani (2015) proposent également une méthode pour mener des projets d'amélioration continue en éducation.

5.2.3 Angle 3 : Ergonomie au travail

En comparant l'aménagement des postes de travail avec les données des organismes nationaux qui traitent d'ergonomie, nous constatons plusieurs lacunes. La plupart des interventions à réaliser sont simples et peu coûteuses : ajustement de la hauteur du bureau, ajustement de la chaise, ajout d'une tablette pour les accessoires, rangement différent du matériel...

Les résultats touchant l'ergonomie n'apportent pas de nouveautés aux connaissances globales sur l'ergonomie comme telle. Par contre, ils montrent clairement que la vérification ergonomique doit être faite de manière plus régulière puisque toutes les secrétaires avaient bénéficié d'un ajustement ergonomique de leur poste de travail il y a quelques années.

5.2.4 Angle 4 : Analyse réflexive

Lors de l'analyse réflexive, les participantes ont mentionné de leur propre chef les raisons de certaines de leurs actions. En les exposant, plusieurs d'entre elles ont pris conscience de leur situation et ont proposé d'emblée des pistes de solution. L'activité d'analyse réflexive effectuée lors du deuxième entretien de groupe a amené les participantes à prendre davantage conscience de leurs compétences.

Les résultats concernant l'analyse réflexive, qu'elle soit guidée ou non, démontrent la pertinence d'une telle approche pour l'amélioration continue. De plus, la force de l'outil proposé par l'Université de Lausanne (2009) dans un contexte autre que celui de l'enseignement est mise en évidence.

6. Discussion

La discussion proposée reprend le dualisme proximité/distance avec le cadre conceptuel en réponse à l'objectif principal de cet article.

Au cœur de la méthodologie de recherche employée, le dualisme entre proximité et distance avec le cadre conceptuel s'est fait sentir, particulièrement pour le chercheur. En effet, les participantes étaient peu conscientisées au cadre conceptuel sous-jacent au processus de collecte des données et elles ne participaient pas au processus d'analyse non plus. Elles ont été informées des cibles du projet, fixées par la commission scolaire, mais pas des aspects de proximité ou de distance avec le cadre conceptuel.

Pour maintenir une certaine proximité avec le cadre conceptuel, le questionnaire en ligne comportait des questions fermées portant sur les données contextuelles, mais aussi sur des aspects du travail orientés par des études antérieures ou des documents légaux de la commission scolaire. Lors du premier entretien de groupe, le tableau MOFF se collait sur la structure proposée dans Westhues et al. (2001). Cette structure a permis de consolider l'information et de ne pas oublier d'éléments importants dans la description du contexte dans lequel évoluent les participantes. Lors des séances d'observation, la grille produite initialement à partir des données recueillies

directement auprès des participantes faisait office de guide d'observation. Ainsi, d'une certaine façon, elle devenait un élément structurant de la prise de notes et des observations. L'activité d'analyse réflexive réalisée lors du deuxième entretien de groupe s'est basée sur le canevas proposé par l'Université de Lausanne (2009). Cet outil a contribué à centrer et à accompagner le processus réflexif des participantes. Avec cet outil, les réflexions étaient plus orientées vers le processus tout en laissant les réponses émerger de la réflexion.

Pour maintenir une certaine distance avec le cadre conceptuel utilisé, le questionnaire en ligne comportait des questions ouvertes, dont la dernière qui ne portait sur aucun thème en particulier. Lors du premier entretien de groupe, la question utilisée permettait de collecter plusieurs informations venues de l'expérience des participantes. Le chercheur a conçu la grille d'observation à partir des données du questionnaire en ligne et du premier entretien de groupe, c'est-à-dire à partir des informations transmises par les participantes. Lors des séances d'observation, le chercheur était en retrait et tentait d'être invisible lors de la première séance afin de ne pas interférer dans le processus de travail de la participante. Ainsi, les données collectées provenaient exclusivement de la participante et de son entourage. Lors de la deuxième séance, une proximité physique s'était installée entre le chercheur et la participante pour mieux voir le travail réalisé, mais aussi pour essayer de comprendre le comment et le pourquoi de son travail. D'un point de vue conceptuel, la distance est demeurée puisque les questions posées visaient à éclaircir certains phénomènes observés et générés par la participante. L'utilisation de l'analyse réflexive, guidée par le chercheur, a largement contribué à faire émerger plusieurs détails concernant ce comment et ce pourquoi. Finalement, lors du deuxième entretien de groupe, la distance avec le cadre conceptuel est demeurée essentiellement en raison de l'écoute apportée aux nombreux propos. De prime abord, chacune des phrases prononcées est d'importance égale, qu'elle soit collée sur le cadre conceptuel ou pas. C'est davantage la fréquence élevée de la phrase

ou son approbation par l'ensemble des participantes qui en fait un élément plus important.

Une donnée inattendue est également ressortie lors des entretiens de groupe, celle de l'émotivité. La dynamique du groupe a permis de mettre en évidence la détresse de certaines personnes malgré le plaisir de travailler auprès des enfants.

Finalement, dans le cadre de cette recherche-intervention, nous avons oscillé entre proximité et distance en regard du cadre conceptuel retenu. Nous estimons qu'une bonne planification de la méthodologie de recherche a rendu cela possible. De plus, les habiletés de rigueur et d'écoute du chercheur ont contribué à naviguer dans cette alternance de proximité et de distance. Le chercheur estime que ses apprentissages antérieurs au sujet de l'approche ÉCHO (Huot & Marion, 2016) et sur la créativité (Carrier & Gélinas, 2011; Cohendet, Le Bas, Simon, & Szostak, 2013) ont également contribué à gérer ce dualisme, notamment la capacité à faire un certain vide mental/conceptuel pour accueillir les données émergentes, pour ensuite les rattacher à un cadre conceptuel et enrichir ce cadre conceptuel en le modifiant à la lumière des nouvelles données.

Conclusion

Pour conclure, rappelons que cet article a relaté la place de la mobilisation des connaissances issues de la recherche dans un processus de recherche-intervention (Aggeri, 2016) réalisé auprès du personnel de soutien administratif d'écoles primaires d'une commission scolaire de la grande région de Québec en vue d'améliorer leur quotidien. Les aspects de la gestion du temps, de l'amélioration continue, de l'ergonomie au travail et de l'analyse réflexive ont été abordés. Pour chacun de ces aspects, des améliorations ont été proposées par les participantes à la recherche.

Le dualisme entre la proximité et la distance avec le cadre conceptuel présenté a soutenu une collecte de données riches qui n'auraient pu être produites avec une seule composante du dualisme ou avec un nombre restreint d'outils.

Les limites de cette recherche viennent du petit nombre de participantes. Des discussions supplémentaires avec ces dernières ou des séances d'observation allongées auraient aussi pu procurer des données supplémentaires si ce n'avait été des impératifs financiers et temporels liés au mandat. Les retombées sur le terrain de ce projet ne sont pas encore connues du fait que l'implantation des pistes de solutions proposées par les participantes était en cours au moment d'écrire ces lignes.

Dans de futures recherches, la même méthodologie pourrait être employée à d'autres corps d'emploi ou à des domaines autres que celui de l'éducation. Une recherche comparative portant sur les données obtenues avec les moyens de proximité du cadre conceptuel et celles obtenues avec les moyens de distance du cadre conceptuel pourrait servir à éclairer les avantages ou les inconvénients de chacune des approches de ce dualisme de même que les facteurs favorisant ou nuisant à chacune d'elles.

En terminant, les chercheurs souhaitent que la mise en place des recommandations issues de ce projet de recherche-intervention pose un baume sur le travail de l'ensemble du personnel de soutien administratif dans les écoles primaires de cette commission scolaire.

Notes

¹ Le mandat a été accordé à une équipe de recherche, par contre, la collecte de données a été réalisée par un seul membre de l'équipe d'où l'utilisation de l'expression « le chercheur » à différents endroits dans le texte. De plus, cette même expression présente dans le cadre conceptuel fait référence à la relation individuelle entre chacune des participantes et de chacune des personnes qui fait partie de l'équipe de recherche, le chercheur.

² Les huit bases de données consultées sont : Wiley InterScience, SCOPUS (Elsevier API), Emerald Journals, CINAHL (EBSCO), Taylor and Francis, ERIC (EBSCO), ERIC (ProQuest XML) et ProQuest Dissertations & Theses Global.

³ Le terme *participante* est utilisé au féminin dans le cadre de cette recherche puisque toutes les personnes y ayant participé s'identifient en tant que femmes.

Références

- Aggeri, F. (2016). La recherche-intervention : Fondements et pratiques. Dans J. Barthélémy, & N. Mottis (Éds), *À la pointe du management. Ce que la recherche apporte au manager* (pp. 79-100). Paris : Dunod.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail du secteur affaires sociales (ASSTSAS). (2012). *Guide ergonomie du bureau*. Montréal : ASSTSAS. Repéré à http://www.asstsas.qc.ca/sites/default/files/publications/documents/Guides_Broch_Depl/GP67_ergonomie_bureau-2012.pdf
- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : Considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bechu, D. (2012). *Gestion du temps : Composantes et typologies, quelques clés pour comprendre*. Repéré à http://fr.slideshare.net/bechudominique_envt/gestion-du-temps-14870024
- Belleau, H. (2011). De la mobilisation des connaissances au partenariat de recherche. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/3730>
- Boutin, G., & Lamarre, A.-M. (n.d.). *Analyse réflexive*. Repéré à https://www.uquebec.ca/dernier-stage/analyse_reflexive.htm
- Bureau international du travail. (2006). *Manuel d'ergonomie en 128 points*. Genève. Repéré à <http://www.irsst.qc.ca/media/documents/pubirsst/manuel-128-points.pdf>
- Carrier, C., & Gélinas, S. (2011). *Créativité et gestion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cohendet, P., Le Bas, C., Simon, L., & Szostak, B. (2013). La gestion de la créativité. *Gestion*, 38(3), 5-5. doi: 10.3917/riges.383.0005
- Conley, S., Gould, J., & Levine, H. (2010). Support personnel in schools : Characteristics and importance. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 309-326.
- Daniel, M.-F., Pallascio, R., & Lafortune, L. (2004). *Pensée et réflexivité. Théories et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Deffains, L. (2014). *Mieux gérer son temps et ses priorités : Concepts généraux et boîte à outils pour manager débordé*. Repéré à <http://fr.slideshare.net/LocDeffains/mieux-grer-son-temps-et-ses-priorits-concepts-gnraux-et-bote-outils-pour-manger-dbord>
- Emiliani, B. (2015). *Lean university: A guide to renewal and prosperity*. Wethersfield, CT: The CLBM LLC.
- Forget, P., Samson, G., Thibodeau, S., Cloutier, M., & Luckerhoff, J. (2014). Démarche d'implantation de l'approche *Lean* dans la gestion de l'éducation : Vers de meilleurs services à moindres coûts? *Revue canadienne de l'éducation*, 37(2).
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gacoin, D. (2013). Savoir construire et gérer son agenda. Dans D. Gacoin (Éd.), *Maîtriser sa gestion du temps de direction* (pp. 39-62). Issy-Les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Huot, A., & Marion, C. (2016). Autogestion du stress et de l'anxiété par l'Approche ECHO. *Vivre le primaire*, 29(4), 40-41.
- Jancarik, A.-S., & Vermette, L. (2013). *Recension des écrits sur des méthodes de type Lean*. Longueuil : Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie. Repéré à http://liferay.cess-labs.com/c/document_library/get_file?p_1_id=36380&folderId=47202&name=DLFE-6485.pdf
- Jones, K. (1998). *Gérez mieux votre temps*. Paris : First Editions.
- Jones, R. A., Burnay, N., & Servais, O. (2000). L'observation participante. Dans R. A. Jones, N. Burnay, & O. Servais (Éds), *Méthodes de recherche en sciences humaines* (pp. 45-74). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lacombe, V. (2011). *Analyse de l'organisation et de la gestion du temps des gestionnaires à travers les tâches et les activités : Une étude terrain d'un centre hospitalier* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, QC.

- Lafortune, L. (2008). *Un modèle d'accompagnement professionnel d'un changement. Pour un leadership novateur*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, S., & Beaulieu, M. (2016). *Lean, Kata et système de gestion au quotidien*. Montréal : Les éditions JFD.
- Lapassade, G. (2016). Observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Éds), *Vocabulaire de psychosociologie : Références et positions*. (pp. 392-407). Toulouse : ERES.
- Liker, J. K., & Morgan, J. M. (2006). The Toyota way in services: The case of Lean product development. *Academy of Management Perspectives*, 20(2), 5-20. doi: 10.5465/AMP.2006.20591002
- Luckerhoff, J., Guillemette, F., & Labelle, F. (2017). *La place de la mobilisation des résultats de la recherche dans les approches inductives* [Appel à textes numéro 9 de la revue *Approches inductives*]. Repéré à https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/284/7/801/1/124071/2/O0000004886_Appel__textes_9_v17_06_28.pdf
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : Enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 2, 5-17.
- Milne, L., & Trocmé, N. (2018). Premières leçons tirées de trois initiatives de mobilisation des connaissances. Dans D. Lafortune, M.-M. Cousineau, & C. Tremblay (Éds), *Pratiques innovantes auprès des jeunes en difficulté* (pp. 525-537). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Nystrom, P. S. (2002). *Public school secretaries: Hearts of gold, voices of reason* (Thèse de doctorat inédite). Iowa State University, États-Unis. Repéré à <https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1536&context=rtd>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Malakoff : Armand Colin.
- Reynolds, H., & Tramel, M. E. (1971). Your secretary. *School Management*, 15(7), 36-37.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Soulé, S. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- St-Germain, M. (2012). *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions membres de la FQDE*. Gatineau : Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement.
- Travail sécuritaire NB. (2010). *Guide d'ergonomie : Travail de bureau*. Repéré à <http://www.travailsecuritairenb.ca/docs/officefrdist.pdf>
- Université de Lausanne. (2009). *La pratique réflexive*. Repéré à https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/05/questions_kolb.pdf
- Westhues, A., Lafrance, J., & Schmidt, G. (2001). A SWOT analysis of social work education in Canada. *Social Work Education*, 20(1), 35-56. doi: 10.1080/02615470020028364

***Entre les actes : investigation inductive
des expressions et légitimations du goût pour le théâtre***

Louis-Simon Corriveau
Université Laval

Résumé

L'adoption d'une approche inductive implique la mobilisation des écrits et la prise de distance par rapport à ceux-ci. Mais ce rapport demeure toutefois problématique. L'entreprise de recherche dans laquelle s'ancre cet article suit trois principales stratégies afin d'aborder ce rapport trouble aux écrits. La première stratégie repose sur la valorisation de la connaissance empirique et la rupture avec les préconceptions, et contribue à la mise à l'épreuve de notions-clés, notamment le « théâtre » et l'« amateur ». La deuxième stratégie se décline en deux volets : la glotonnerie livresque et le croisement de diverses perspectives épistémologiques. La troisième stratégie impose, quant à elle, une valorisation du discours des informatrices et informateurs qui prend forme à travers des entretiens narratifs où la conversation est mise de l'avant. Le présent article vise ainsi à documenter ces stratégies et à les inscrire dans le projet de recherche.

Mots-clés : Mobilisation des écrits, approche inductive, théorie, empirie, théâtre

*« Quand on n'a pas de caractère,
il faut bien se donner une méthode »
(Camus, 1956, p. 15).*

Introduction

Toute démarche de recherche implique, de manière plus ou moins prononcée, une mobilisation des écrits. Celle-ci contribue bien sûr d'abord à outiller le regard et, ainsi, l'interprétation. Mais elle nourrit également la réflexion générale, permettant de prendre un recul par rapport aux pratiques (tant les pratiques investigatrices de recherche que les pratiques sociales investiguées) et de délimiter le cadre de la recherche. Le recours à une approche inductive suppose toutefois un rapport particulier aux écrits puisque la menace de « ne rassembler que les données utiles à la vérification

des hypothèses [et] à l'exclusion des autres » (Quivy & van Campenhoudt, 2006, p. 146) persiste. Une telle approche nécessite ainsi une vigilance particulière, et nécessite du même coup une réflexion préalable sur la place qu'occupent les écrits.

Le présent article s'inscrit dans un projet de recherche doctorale¹ portant sur les expressions et les légitimations du goût pour le théâtre, c'est-à-dire au récit, à la mise en récit et à l'image de soi qui se construisent à travers le discours sur le goût pour le théâtre dans son rapport à soi, aux autres et à la culture. Pour ce faire, l'approche privilégiée, qui se veut continuellement inductive, accorde une grande importance à la relation entre le terrain et la théorie. Dans ce qui suit, l'approche inductive adoptée sera exposée en se concentrant sur la mobilisation des écrits et sur la prise de distance par rapport à ceux-ci. L'article pose ainsi l'épineuse question du rapport entre la théorie et l'empirie². Plus spécifiquement, il s'articulera en trois temps, décrivant autant de stratégies adoptées dans la mobilisation et la prise de distance par rapport aux écrits. La première stratégie implique le croisement entre le terrain et la théorie, reposant sur la valorisation de la connaissance empirique et la rupture par rapport aux préconceptions et permettant la mise à l'épreuve de notions-clés. La seconde stratégie, l'immersion théorique, sera ensuite abordée en distinguant deux approches : la gloutonnerie livresque et la conjugaison de perspectives épistémologiques. Enfin, l'immersion dans le terrain sera mise de l'avant en portant une attention particulière à la valorisation du discours provenant d'entrevues se déroulant comme de simples conversations.

1. Première stratégie : le croisement de la théorie et de l'empirie

L'appréhension inductive du social impose une réflexion préalable quant à la place et à l'importance accordées aux écrits et, par extension, à la théorie. Or, avant d'exposer la première stratégie qui consiste en un croisement de la théorie et de l'empirie et la posture quant à la connaissance empirique qu'elle requiert, il convient de préciser la question de la mobilisation des écrits dans une approche inductive. Nous exposerons

alors brièvement les enjeux liés à cette question en les situant dans le cadre de l'entreprise de recherche qui constitue le socle et le cadre du présent article.

1.1 Théorie et empirie dans l'appréhension du social

La question de la mobilisation des écrits est centrale à l'investigation du social, et ce, tant pour les approches déductives que pour celles qui sont inductives. D'un côté, une approche déductive implique une investigation théorique menée *a priori* dans le but de circonscrire le cadre théorique et d'ainsi préciser la question et les hypothèses de recherche (Quivy & van Campenhoudt, 2006). De l'autre, une approche inductive tâche de préserver une pleine ouverture empirique, ramenant du même coup, suivant les traces de l'empirisme, « la raison à l'expérience » dans l'appréhension du social (Durkheim, 2007, p. 54). Il s'agit là de deux approches distinctes, l'une visant à vérifier empiriquement des conceptions développées théoriquement et *a priori*, l'autre cherchant à examiner le social à partir des perceptions empiriques.

Or, si la place occupée par la mobilisation des écrits se trouve clairement délimitée dans une approche déductive, il en va autrement pour une approche inductive. Deux postures se présentent concernant la mobilisation préalable d'écrits à première vue pertinents. D'une part, l'ouverture empirique préconisée par celle-ci apparaît incompatible avec une mobilisation des écrits qui semblent d'emblée pertinents à l'objet d'investigation. Cette incompatibilité est d'ailleurs posée comme une règle de la méthodologie de la théorisation enracinée (*Grounded Theory*), d'abord afin de demeurer disponible à « la découverte et à l'émergence de concepts, problèmes et interprétations provenant des données »³ [traduction libre] (Glaser, 1998, p. 67; Glaser & Strauss, 1967). Cela est également motivé par le fait que les questionnements propres au terrain ne pouvant être connus avant l'investigation empirique, il en va de même pour les « écrits appropriés concernant les processus fondamentaux impliqués »⁴ [traduction libre] (Glaser, 1998, p. 70). La mobilisation d'écrits semblant pertinents gagne alors à se faire une fois que la théorie enracinée est adéquatement consolidée pour être comparée à d'autres (Glaser, 1998). D'autre part, la mobilisation des écrits

dans une approche inductive peut être menée de diverses manières et suivant des motifs variés, que ce soit pour « s’assurer [qu’une question] n’a pas déjà fait l’objet d’un projet de recherche semblable », pour « aider à clarifier la perspective dans laquelle les phénomènes seront étudiés », pour définir et préciser les « termes servant à la description de la problématique de recherche » et des « concepts sensibilisateurs », pour « faciliter la collecte des données pertinentes dans des domaines connexes aux objets d’étude », ou pour « enrichir l’analyse » et « la discussion des résultats de recherche » (Luckerhoff & Guillemette, 2012, pp. 51-53).

Notre entreprise de recherche se voulant inductive, la question de la mobilisation des écrits s’est dès lors rapidement posée. Ce questionnement s’énonce sous une triple forme. Une première forme s’inscrit dans la condition particulière dans laquelle s’ancre l’entreprise de recherche, c’est-à-dire les exigences liées à l’obtention d’un doctorat, qui requiert une certaine mobilisation préalable des écrits, ce qui rompt avec la méthodologie de la théorisation enracinée (Glaser, 1998). Une seconde forme est liée au désir de préserver une ouverture et une sensibilité empiriques, alimentée par la valorisation de la connaissance empirique et découlant sur une approche inductive (Bertaux, 2010; Glaser & Strauss, 1967; Kaufmann, 2013; Olivier de Sardan, 2008). Une troisième forme de questionnement s’ancre dans l’objet de recherche lui-même – les expressions et légitimations du goût pour le théâtre –, qui s’inscrit au carrefour de diverses disciplines, qui est protéiforme et qui propose une interrogation transversale visant à cerner le rapport à soi, aux autres et à la culture. L’objet de recherche est en ce sens complexe.

Dans un tel contexte, la question n’est dès lors pas « doit-on mobiliser les écrits avant l’investigation empirique? », mais plutôt « comment peut-on mobiliser les écrits avant l’investigation empirique tout en préservant une ouverture et une sensibilité empiriques? » Une réponse à cette seconde question s’est imposée : par la mobilisation conjointe du terrain et de la théorie. Cette conjugaison du terrain et de la théorie prend forme à travers deux démarches. D’une part, la valorisation de la connaissance des

informatrices et des informateurs participant à l'enquête contribue à l'établissement d'une rupture par rapport aux préconceptions théoriques et sociales partagées tant par ceux-ci que par la chercheuse ou le chercheur. D'autre part, des notions-clés préalablement organisées par la théorie sont mises à l'épreuve empiriquement.

1.2 Valorisation de la connaissance empirique et rupture par rapport aux préconceptions

Valoriser le discours et la parole amène à revoir de manière critique les écrits et à pouvoir plus aisément cerner les limites de l'investigation théorique. C'est ainsi en alimentant la théorie par le terrain qu'il nous est d'abord possible d'établir une rupture par rapport aux écrits. Car une sensibilité aux discours amène rapidement, d'une part, à faire apparaître les limites de l'appréhension théorique et, d'autre part, à viser la création de catégories plus adaptées au terrain.

La valorisation de la connaissance des informatrices et informateurs s'inscrit plus largement dans une démarche d'explicitation, c'est-à-dire visant à « expliciter, en mettant en évidence la logique interne, la cohérence des systèmes de représentation » (Heinich, 1998, p. 33). Il ne s'agit pas de lier des causes générales (le contexte, l'histoire ou les structures sociales, par exemple) à des effets spécifiques, comme le voudrait la démarche explicative (Heinich, 1998). Pour ce faire, il convient de valoriser la compétence, la connaissance et l'expérience des personnes que nous rencontrons. Celles-ci ont en effet une compétence, au sens où ils ont « quelque chose à dire sur un référent extérieur à [leur] propre expérience directe » et détiennent des « connaissances intéressantes sur [leur] groupe, [leur] profession, [leur] société », mais sont également amenés à traiter de leur « expérience personnelle » en racontant « tel ou tel fragment de [leur] vie, [en rendant] compte d'événements » auxquels ils ont participé (Olivier de Sardan, 2008, pp. 55-56).

Cette valorisation des connaissances des informatrices et informateurs contribue ainsi à rompre avec les préconceptions. Comme le dit bien Favret-Saada (1977),

[q]ue l'ethnographe [ou le sociologue, pourrait-on ajouter] puisse être ainsi dérouté, que rien de ce qu'il trouve sur le terrain ne corresponde à son attente, que ses hypothèses s'effondrent une à une au contact de la réalité indigène, bien qu'il ait soigneusement préparé son enquête, c'est là le signe qu'il s'agit d'une science empirique et non d'une science-fiction (p. 31).

La mise en examen des préconceptions s'inscrit au cœur même de l'investigation du social et, plus spécifiquement, de la sociologie. En effet, puisque « [l]e langage a déjà nommé les choses avant que je les dise à mon tour » (Dumont, 2005, p. 37) et puisque l'individu « ne peut pas vivre au milieu des choses sans s'en faire des idées d'après lesquelles il règle sa conduite » (Durkheim, 2010, p. 115), l'investigation sociologique s'avère constamment confrontée à la compréhension ordinaire. Celle-ci apparaît alors comme « un voile qui s'interpose entre les choses et nous » (Durkheim, 2010, p. 117). Or la connaissance ordinaire et la connaissance scientifique peuvent toutes deux être créatrices de conceptions. La sociologie gagne en ce sens à subordonner « l'utilisation des techniques et des concepts à une interrogation sur les conditions et les limites de leur validité » (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2005, p. 16). Cette interrogation s'ancre, dans le cadre de la présente enquête, dans le contexte empirique, le terrain en venant à nuancer, compléter ou invalider la théorie.

1.3 Mise à l'épreuve de notions-clés : le théâtre et l'amateur⁵

Nous cherchons ainsi à nous doter de notions, de conceptions et de catégories qui cadrent adéquatement avec le terrain. Plus spécifiquement, la démarche de prise de distance par rapport aux écrits s'effectue notamment à travers une mise à l'épreuve empirique et une ouverture des frontières de notions-clés à partir des discours tenus par les informatrices et informateurs lors d'entretiens narratifs – nous reviendrons sur le déroulement de ces entretiens plus bas. Cette démarche peut être illustrée à l'aide de deux exemples : la mise à l'épreuve empirique de la délimitation de la notion de « théâtre », d'une part, et de celle d'« amateur », d'autre part.

1.3.1 Les délimitations flexibles du théâtre

L'articulation du terrain et de la théorie nous amène à adopter une approche sensible aux différentes compréhensions des notions mobilisées. Ce faisant, nous ne cherchons pas à restreindre la conception du théâtre afin de ne pas limiter les discours à une conception rigide ou formelle de cet art. Dit simplement, le théâtre est considéré comme un spectacle, cette conception renvoyant à sa « réalité première » (Viala, 2009, p. 5). Cela permet alors d'inclure différentes conceptions, parfois plus restreintes, parfois plus étendues. Le théâtre peut en effet renvoyer soit spécifiquement au spectacle dans un lieu conventionnel, comme une salle de théâtre, soit à tout art de scène, que ce soit de l'improvisation, de l'humour, du cirque ou du théâtre. Une distinction peut aussi être parfois établie entre un théâtre où la mise en scène intégrerait avec parcimonie d'autres formes d'art, comme la danse, le chant ou le numérique, et un théâtre dans lequel elle y accorderait une grande importance.

Il convient toutefois de noter la force de la préconception de ce qu'est le théâtre (distinction nette entre la scène et la salle, importance accordée au texte, au jeu et à la mise en scène, pièce jouée dans une salle de théâtre, etc.). Cette force se révèle plus explicitement lorsque les informatrices et informateurs souhaitent parler d'autres formes plus atypiques de théâtre (pièces déambulatoires, pièces hautement participatives, docu-théâtre, performances, etc.) ou d'autres arts de la scène (improvisation, cirque, humour, etc.) et qu'ils soulignent leur inconfort (« je ne sais pas si c'est considéré comme du théâtre » (Informatrice 17).

1.3.2 L'amateur, une notion protéiforme

C'est surtout la mise à l'épreuve de la notion d'« amateur » qui met en lumière la pertinence de cette valorisation de la connaissance des informatrices et informateurs. Cette notion est souvent utilisée dans le milieu de la culture afin de désigner une personne exprimant un grand intérêt pour une forme culturelle, mais elle demeure équivoque⁶. Lors des entretiens, les informatrices et informateurs sont alors amenés à

souligner ce qui distingue l'amateur du non-amateur de théâtre, tout en précisant s'ils se considèrent eux-mêmes comme des amateurs. Cette question, qui prend des formes diverses selon le cours de la conversation et qui est posée à des moments variés, mais toujours vers la fin des entretiens, permet alors de distinguer diverses compréhensions⁷. Quatre conceptions peuvent être distinguées, renvoyant à autant de critères utilisés pour définir l'amateur.

La notion peut d'abord renvoyer à l'opposition amateur/professionnel. Cette opposition, *a priori* incongrue à l'étude de spectatrices et spectateurs de théâtre, prend son sens lorsque l'on considère le travail de critique théâtral. Selon cette conception, le spectateur amateur s'oppose au spectateur professionnel par le fait que l'activité spectatorielle de ce dernier s'inscrit dans une démarche liée à sa profession. Le critère central est ici le motif de la fréquentation : professionnel ou non. L'amateur peut ensuite renvoyer, plus largement, à toute personne qui aime le théâtre. Il ne s'agit alors pas d'une catégorie distinctive, au sens où toute personne qui va au théâtre de son plein gré peut être considérée, d'une manière ou d'une autre, comme un amateur, et ce, peu importe la fréquence. L'amateur s'oppose ici au non-amateur, et le critère central est l'amour ou, plutôt, l'appréciation du théâtre. La compréhension peut aussi s'inscrire à la mi-temps d'une gradation passant du non-amateur au connaisseur. Ici, la connaissance du théâtre tient lieu de critère de distinction entre les trois catégories, puisque le non-amateur renvoie à une connaissance très partielle et superficielle, voire inexistante, et s'oppose ainsi au connaisseur qui possède une grande connaissance historique, théorique et artistique du théâtre, pouvant situer les metteuses et metteurs en scène, les actrices et acteurs, auteures et auteurs et les pièces entre eux. L'amateur correspond donc ici à cet être qui, bien qu'ayant certaines connaissances qui le distinguent du non-amateur, ne se sent pas adéquatement outillé pour parler finement de cet art. La qualification d'amateur peut enfin se traduire par l'assiduité de la fréquentation. L'image du « mordu » est alors évocatrice : telle une cicatrice provenant d'une morsure, le théâtre en vient à faire partie de l'individu lui-même, qui lui accorde

une place centrale. L'équivoque de la notion d'« amateur » repose ainsi sur le critère utilisé pour la définir, que ce soit le motif de fréquentation (professionnel ou non), l'appréciation (l'amour du théâtre), la connaissance (connaissance historique, théorique et artistique du théâtre) ou l'assiduité (fréquence de l'assistance au théâtre et importance accordée dans la vie quotidienne).

Cette première stratégie ne peut toutefois pas se tenir seule et s'appuie sur deux autres stratégies structurantes qui alimentent à la fois la théorie et le terrain. Le croisement entre la théorie et l'empirie implique en effet leur mobilisation conjointe et une domination de la méthode et de la théorie, qui amène à être « son propre méthodologiste et son propre théoricien », ce qui renvoie à l'image de l'« artisan intellectuel » (Mills, 2006, p. 124). En ce sens, pour qu'une sensibilité théorique s'accompagne d'une sensibilité empirique, il convient d'orchestrer cette entreprise au moyen d'une double immersion : théorique, d'une part, et empirique, d'autre part.

2. Seconde stratégie : l'immersion théorique

La seconde stratégie alimentant la mobilisation des écrits et la prise de distance par rapport à ceux-ci cherche à nourrir le regard par une immersion théorique, prenant forme à travers une appropriation abondante d'écrits et par le croisement de perspectives épistémologiques.

2.1 Lire continuellement : plaidoyer pour la gloutonnerie livresque

Le premier volet de la stratégie visant une immersion théorique s'ancre dans une appropriation théorique continue, la mobilisation des écrits étant inassouvie et ininterrompue. L'investigation théorique ne suit dès lors pas une fin précise, et prend à contre-pied la recommandation énoncée par Quivy et van Campenhoudt qui vise à éviter la « gloutonnerie livresque ». Cette gloutonnerie consiste à

se « bourrer le crâne » d'une grande quantité de livres, d'articles ou de données chiffrées en espérant y trouver [...] la lumière qui permettra de

préciser enfin correctement et de manière satisfaisante l'objectif et le thème du travail que l'on souhaite effectuer (2006, p. 12).

Le risque qu'elle pose à l'investigation sociologique est, selon les auteurs, de conduire au découragement, puisque « l'abondance d'informations mal intégrées finit par embrouiller les idées » (Quivy & van Campenhoudt, 2006, p. 12). Or c'est justement cet embrouillage des idées qui est recherché, car une perspective théorique ouverte et continuellement actualisée contribue au sentiment d'être constamment déstabilisé et alimente de ce fait la prise de distance par rapport aux écrits. Et la gloutonnerie livresque assure du même coup le maintien de la « sensibilité théorique », qui est notamment alimentée par la lecture constante d'écrits abordant d'autres problématiques et s'inscrivant dans d'autres disciplines (Dey, 2010; Glaser, 1998).

Emprunter des avenues épistémologiques variées pour ainsi diversifier les influences constitue donc une stratégie pertinente. La lecture, qui s'échelonne tant dans les démarches préliminaires à la recherche que pendant la collecte de données et l'analyse, sert alors de fuite vers l'avant. La problématique se densifie à mesure que les lectures s'accumulent, que les perspectives se conjuguent et que les approches se contredisent. Plus spécifiquement, donc, il convient de ne pas cantonner la démarche d'investigation théorique aux étapes préliminaires de la recherche, mais à l'étendre sur l'ensemble des étapes de la recherche. Cet état de constante ébullition théorique assure de ne pas figer la pensée et du même coup de ne pas limiter l'interprétation, puisque celle-ci se nourrit continuellement. La mobilisation des écrits gagne toutefois à être délimitée, cette délimitation servant de « garde-fou élémentaire » (Kaufmann, 2013, p. 33). Car, comme le note Montaigne (1580a), « l'âme qui n'a point de but establi, elle se perd : car, comme on dict, c'est n'estre en aucun lieu, que d'estre par tout ». Afin d'assurer la préservation de la complexité théorique, le cadre conceptuel n'est alors pas pensé comme un carré, mais plutôt comme un chiliogone. De plus, porter attention aux autres manières d'étudier le goût pour le théâtre et, plus largement, le

théâtre et les autres formes artistiques, fournit les outils adéquats afin de bien délimiter le champ d'investigation.

Le recours à la gloutonnerie livresque comporte toutefois ses limites. Une première est le risque omniprésent de ne pas agrandir le spectre interprétatif, mais plutôt de continuellement le renouveler. Il importe dès lors de constamment veiller à actualiser ce qui a été antérieurement lu afin d'assurer la complémentarité. Une seconde limite est que cela complexifie considérablement l'interprétation, d'autant plus que, comme nous le verrons plus bas, la théorisation se développe également à travers l'immersion dans le terrain. L'immersion théorique implique une difficulté liée à la pluralité des interprétations possibles qui devient manifeste. L'interprétation ne repose dès lors pas sur l'application d'une grille de lecture préétablie (la théorie de la légitimité culturelle, par exemple), mais bien sûr la création d'une grille de lecture évolutive et flexible.

La mobilisation des écrits s'inscrivant dans le cadre d'une approche inductive repose ainsi sur l'adoption d'une seconde stratégie, qui consiste en une immersion théorique se déclinant d'abord à travers une gloutonnerie livresque. Celle-ci contribue à consolider les frontières du chilogone conceptuel en mettant de l'avant les limites de l'investigation. De cela découle un second volet de l'immersion théorique, lié au premier, selon lequel diverses perspectives épistémologiques sont conjuguées.

2.2 La conjugaison de perspectives épistémologiques : un croisement nécessaire

La combinaison de différentes perspectives épistémologiques s'avère tout à fait pertinente, d'autant plus qu'elle contribue à la prise de distance par rapport aux écrits. Un tel croisement des perspectives oblige en effet à prendre un recul par rapport à chacune d'entre elles. C'est en ce sens que trois principales perspectives épistémologiques ont été mobilisées, deux concernant la culture, une, l'individu⁸.

La première perspective considère la relation entre l'individu et la culture de manière hétéronome, c'est-à-dire en mettant en relation le monde social et le monde

culturel. C'est dans cette perspective que sont ainsi abordées, notamment, la domination symbolique, les inégalités d'accès à la haute culture et les dispositions amenant les individus à développer un goût, mais aussi les questions de légitimité, d'hégémonie culturelle, de luttes symboliques et de distinction. Le rapport à la culture y est toujours pensé dans son contexte sociohistorique à travers un rapport à soi, aux autres et au groupement, articulant à la fois les influences synchroniques et diachroniques. Cette perspective regroupe tant la sociologie de la culture (autour de Bourdieu et de Peterson) que les études culturelles (avec Hoggart, Hall, Morley, etc.) ou les approches historiques de la réception culturelle (Levine, Kennedy, etc.). La seconde perspective appréhende la relation entre l'individu et la culture en et pour elle-même et l'interprète comme étant autonome. Le rapport à la culture est alors pensé comme immédiat, c'est-à-dire sans médiation. Elle s'oppose ainsi, comme le note Alexander (2000), aux différentes réductions conceptuelles inhérentes aux approches hétéronomes, qu'elles soient politiques, économiques ou autres, le rapport à la culture apparaissant ici à travers une relation entre le soi et le bien artistique (pictural, théâtral, littéraire...). Ce spectre épistémologique comprend tant la sociologie culturelle (Alexander et Hennion, notamment) que l'esthétique de la réception (autour de Jauss et d'Iser) ou les études théâtrales et de la performance (Féral et Schechner, entre autres).

Ces deux perspectives globales⁹ donnent l'impression d'être irréconciliables à première vue. En effet, alors que la première met au second plan le rapport subjectif et performatif entretenu avec la culture, la seconde tâche d'atténuer l'importance des éléments de contexte, notamment le rapport aux autres et au groupement. Or elles sont complémentaires, et leur conjugaison devient essentielle à l'appréhension compréhensive du discours portant sur le goût pour le théâtre chez les spectatrices et spectateurs, puisqu'elle permet de cerner l'objet dans sa complexité et ses nuances. D'une part, le goût pour le théâtre s'inscrit dans un contexte socioculturel et dans un parcours individuel, ce qui amène une investigation suivant la première perspective selon laquelle la culture est pensée de manière hétéronome. La question de la légitimité

occupe alors une place centrale, que ce soit la légitimité culturelle du théâtre par rapport à d'autres formes culturelles ou la légitimité de soi en relation avec d'autres individus (Bourdieu, 1979; DiMaggio & Useem, 1978; Lahire, 2004; Peterson, 1992). D'autre part, ce goût se voit également comme une relation subjective et intersubjective liant l'individu et le bien artistique, ce qui renvoie à la seconde perspective. Cela prend notamment forme dans les récits concernant l'expérience théâtrale et l'« horizon d'attente » dans lequel elle s'inscrit (Bennett, 1998; Fleury & Vazereau, 2005; Jauss, 1990).

C'est par le recours à la sociologie de l'individu que cette combinaison s'établit. Cette troisième perspective considère l'individu en accordant une importance aux différents processus sociohistoriques (différenciation sociale, rationalisation du monde, affirmation de l'individualité, etc.) qui ont contribué à modeler le rapport à soi, aux autres et au groupement et qui permettent ainsi de se pencher, par extension, sur la relation qu'entretient la culture avec ces trois pôles. Elle est également habitée par une sensibilité théorique et empirique, réfléchissant le social à l'échelle individuelle, ce qui l'amène à penser trois échelles de variations : intergroupales, interindividuelles et intra-individuelles. Cette approche est d'ailleurs flexible, car la relation liant l'individuel et le collectif peut être pensée à partir de différents axes¹⁰, comme l'attestent les travaux menés notamment par Martuccelli, Kaufmann, Lahire¹¹, Singly et Dubet.

Cette stratégie d'immersion théorique permet de proposer un cadre interprétatif cohérent qui suit deux impératifs : déstabiliser et outiller. Le premier impératif survient à travers la gloutonnerie livresque qui sollicite les écrits empruntant les différents chemins possibles. Le second s'articule à travers la proposition d'une perspective épistémologique faisant une synthèse de la conception autonome et de la conception hétéronome de la culture en recourant à la sociologie de l'individu. Cette démarche vise à circonscrire adéquatement le questionnement central qui concerne le discours des spectatrices et spectateurs de théâtre par rapport à leur goût pour le théâtre. Et cela amène alors à penser cette problématique par le prisme du rapport à soi, aux autres et

à la culture. Cela ouvre vers la troisième stratégie, tout à fait discursive, qui vise une immersion empirique.

3. Troisième stratégie : l'immersion empirique par le discours

L'immersion empirique constitue la troisième stratégie contribuant notamment à la prise de distance par rapport aux écrits. Cette autre immersion se manifeste dans le recours à des entretiens narratifs sous forme de conversations, notamment afin de se perdre volontairement dans les discours et, par extension, dans le terrain. Cette troisième approche vise donc à déstabiliser le regard de la chercheuse ou du chercheur, à ébranler ses conceptions et, de cette manière, à établir une distance par rapport aux écrits.

3.1 Le recours au discours comme cohérence épistémologique

La perspective épistémologique privilégiée, et plus particulièrement avec l'intégration de la sociologie de l'individu, met notamment en lumière la différenciation, l'individualisation et l'individualisme qui caractérisent le monde contemporain et pense le social à l'échelle individuelle. Or, afin de rendre adéquatement compte de cette sensibilité au rapport entre l'individuel et le collectif, il est nécessaire de saisir les intentions, les interprétations et les légitimations du goût pour le théâtre en recourant au discours au moyen d'entretiens narratifs qui se déroulent le plus possible sous le signe de la conversation.

Rappelons que, dans le cadre d'un entretien, le discours est employé dans une situation de face-à-face, la parole apparaissant comme une manière privilégiée de « colmater les brèches, [de] prononcer un sens pour ici et maintenant » (Dumont, 2005, p. 36). Elle contribue aussi à l'appropriation des formes, des symboles et des codes sociaux par les individus (Demazière & Dubar, 2004). Cette forme d'investigation permet en effet d'appréhender à la fois la « compréhension actuelle » et la « compréhension explicative » (Weber, 1995, p. 34), c'est-à-dire d'un côté la compréhension du goût tel qu'il se manifeste et de l'autre la compréhension des

motivations. L'entretien est, de plus, une interaction sociale dans laquelle l'informatrice ou l'informateur est invité à proposer un récit. La situation d'entretien représente alors « une rencontre et un échange entre deux subjectivités » où « à un récit succède une mise en récit » (Bellavance, Valex, & Ratté, 2004, p. 41). Cette mise en récit implique alors autrui, avec un « tu » (le destinataire) et un « nous » (le groupement dans lequel s'inscrit le « je ») (Elias, 1991). Elle est aussi une « mise en intrigue » permettant de donner une cohérence à une suite d'événements en les articulant en un début, un milieu et une fin (Roberge, 2008). De ce fait, elle contribue à développer une synthèse des récits « ordinaires » du quotidien, qui apparaissent sous la forme de fragments, et d'en faire un « récit des récits » (Kaufmann, 2004, pp. 155-156) puisant dans des séquences variées de l'expérience vécue. Cela alimente du même coup la mise en relation de la biographie individuelle et de l'histoire collective en tâchant de faire ressortir l'influence qu'elles ont l'une sur l'autre (Berger & Luckmann, 1996). Il s'agit dès lors d'adopter une approche méthodologique cohérente par rapport à la perspective épistémologique qui met l'individu au centre de son investigation, le discours se révélant être un véhicule privilégié pour étudier les expressions et légitimations du goût pour le théâtre. La prise de distance par rapport aux écrits s'inscrit donc également dans la valorisation de la parole.

Par ailleurs, pour que l'investigation accorde une grande place aux discours, il convient de plus de créer les conditions nécessaires pour « déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions » (Kaufmann, 2013, pp. 43-44), tout en demeurant dans le cadre de la recherche.

3.2 Converser et se laisser porter par le discours : trois manières de provoquer la conversation

Regrouper les conditions nécessaires à la tenue d'entretiens de conversation implique une distance par rapport à la structure linéaire, le discours en venant à être rythmé « de digressions, de retours en arrière, de circonvolutions, d'hésitations, de pauses, d'anecdotes » (Olivier de Sardan, 2008, p. 59), etc. Cela s'articule de trois manières.

3.2.1 Canevas d'entretien

La première façon est de se doter d'un outil adéquat consistant en un canevas d'entretien souple et flexible. En effet, comme le note bien Beaud, le recours à un canevas « serré [...] coupe court à toute possibilité de libération de la parole de la part de [la personne] enquêté[e] » (1996, p. 240). Au contraire, un canevas d'entretien souple et flexible « relève du “pense-bête” personnel, il ne se consulte qu'en cas de besoin et permet simplement, tout en respectant la dynamique propre d'une discussion, de ne pas oublier les thèmes importants » (Olivier de Sardan, 2008, p. 60). Le canevas utilisé dans notre projet de recherche a été élaboré dans cette perspective et inclut d'abord une question générale sur l'objet d'étude, « pourriez-vous me parler de vos différentes expériences en lien avec le théâtre et de la manière dont cela a évolué dans le temps? », question qui n'est d'ailleurs jamais posée directement. Il présente ensuite des pistes de relance, regroupées en quatre thèmes et exposées dans des tableaux sous forme de « dimensions et indicateurs » : inscription du théâtre dans la vie de la spectatrice ou du spectateur; habitudes de fréquentation du théâtre; appréciation du théâtre; théâtre et autres pratiques culturelles. Les questions posées au cours de l'entretien surviennent naturellement au fil de la conversation, de la relation créée, etc. Surtout, les entretiens ne sont jamais contrôlés par une structure précise. Ils suivent leur cours et, lorsque cela est pertinent, l'informatrice ou l'informateur est relancé en étant invité soit à préciser quelque chose qui a été dit plus tôt, soit à discuter d'un nouveau sujet, le tout en tâchant de toujours demeurer fidèle au discours tenu. En somme, les pistes, qui ne sont pas exhaustives et qui peuvent être abordées ou non par les informatrices et informateurs, servent simplement d'appui dans la réalisation des entretiens.

Les dimensions et les indicateurs sont d'ailleurs consultés habituellement en fin d'entretien, suivant la recommandation de Bertaux (2010), et alimentent les interventions uniquement lorsque la personne rencontrée ne les a préalablement pas abordés ou lorsque les propos semblent nécessiter des éclaircissements. Ces pistes ont

ainsi pour objectif de stimuler la discussion et non de guider l'entretien. Le canevas d'entretien gagne de plus à n'être consulté qu'occasionnellement, lors d'une pause de la conversation ou à la fin de l'entretien, afin de préserver le caractère conversationnel de l'entretien. Ce retour au canevas peut même être « vécu positivement par les [informatrices et] informateurs, car il rappelle le cadre structuré et légitime de l'entretien, que l'allure conversationnelle avait pu faire un peu oublier » (Kaufmann, 2013, p. 49). Parfois même, ce sont les informatrices et informateurs eux-mêmes qui y réfèrent en nous interpellant : « Avez-vous d'autres questions à me poser? » (Informatrice 10); « Avez-vous d'autres choses dans la grille? » (Informatrice 23). Un tel canevas, aide à circonscrire certains aspects du problème général faisant l'objet d'une investigation, contribuant ainsi à « créer les conditions de l'apparition d'un discours extraordinaire, qui aurait pu ne jamais être tenu, et qui, pourtant, était déjà là, attendant ses conditions d'actualisation » (Bourdieu, 1993, p. 1407). Il participe ainsi, suivant l'invitation d'Olivier de Sardan, à « faire mentir le proverbe bambara "l'étranger ne voit que ce qu'il connaît déjà" » (2008, p. 51).

Le canevas d'entretien est également considéré comme évolutif, puisque les relances peuvent être influencées par les informations recueillies lors d'entretiens précédents. Cette caractéristique est entre autres motivée par le fait que les interrogations de la chercheuse ou du chercheur se transforment au fil des entretiens. Par exemple, étant donné que les entretiens se sont déroulés sur une période précise, de septembre à décembre 2016 (à l'exception d'un entretien en juin 2016), et que les informatrices et informateurs résident dans la même région – la région de Québec –, ceux-ci ont parfois vu les mêmes pièces¹². Il nous arrive alors de les relancer en fonction de ce qui a été relaté par d'autres, notamment concernant les pièces vues (comme 887 de Robert Lepage présentée à l'automne 2016 ou *Changing room* d'Alexandre Fecteau présentée au printemps 2013, deux des pièces qui ont été les plus commentées). Un autre exemple de ce caractère évolutif est l'inclusion d'une question portant sur la définition d'un amateur. Cette question est en effet apparue lors du

troisième entretien, après que nous ayons été frappé par l'expression « je suis un mordu de théâtre », et que, suivant la sensibilité à la fois théorique et empirique, une question s'est imposée : « qu'est-ce qu'un mordu ou un amateur de théâtre? »

L'utilisation d'un canevas d'entretiens souple, flexible et évolutif crée une prise de distance par rapport aux écrits puisqu'il ouvre le cadre de l'entretien, provoque la conversation et, de ce fait, alimente la sensibilité empirique.

3.2.2 Banalité de l'entretien

La seconde manière de déclencher la conversation est de banaliser le contexte de l'entretien afin de proposer une « perception simple, souple, décontractée, de la situation » (Kaufmann, 2013, p. 61) en en réduisant « au maximum l'artificialité » (Olivier de Sardan, 2008, p. 58). Cette simplicité de l'entretien amène toutefois un risque : celui que l'informatrice ou l'informateur sente que sa contribution est accessoire, voire anecdotique, et ainsi que la banalité de la conversation n'amène, en fin de compte, pas grand-chose. Cette préoccupation en ce qui a trait à l'apport de leur témoignage a été manifestée par plusieurs d'entre eux : « Je ne sais pas si c'est vraiment pertinent ce que je dis » (Informatrice 12); « Je ne sais pas si vous allez pouvoir tirer quelque chose de ce que je dis » (Informatrice 3); « J'espère vous avoir aidé » (Entretien 20). Cette crainte fait d'ailleurs écho à un avertissement de Montaigne : « Je n'ay point l'autorité d'estre creu, ny ne le désire, me sentant trop mal instruit pour instruire autrui » (1580b). Mais la simplicité de l'entretien contribue fortement à la spontanéité du récit, celui-ci étant « improvisé au sein d'une relation dialogique » (Bertaux, 2010, p. 74) qui demeure orientée par le cadre de l'entretien. Cette spontanéité n'est toutefois pas absolue. Plusieurs informatrices et informateurs nous ont en effet souligné avoir entamé la réflexion en chemin vers le lieu d'entretien (« j'y pensais justement dans le trajet d'autobus tout à l'heure » [Informatrice 9]) ou, plus largement, avoir réfléchi à la problématique abordée (« je me doutais que vous me poseriez la question “depuis quand allez-vous au théâtre?” » [Informateur 24]).

La banalité et la simplicité de l'entretien facilitent donc la conversation en se rapprochant d'une situation de face-à-face habituelle. Et c'est de la sorte que la prise de distance par rapport aux écrits s'opérationnalise, la spontanéité amenant la chercheuse ou le chercheur à être davantage investi dans la conversation et à se laisser porter par elle.

3.2.3 Filtre de l'entretien

De plus, cette conversation n'est pas entièrement libre, car l'informatrice ou l'informateur est amené à « considérer ses expériences passées à travers un filtre » (Bertaux, 2010, p. 38). Et c'est là la troisième manière de stimuler la conversation. Ce filtre est en partie établi par le contexte de l'entretien, qui s'inscrit dans le cadre d'une recherche déterminée, celui-ci évoluant au fil de l'immersion empirique et théorique. Bien que changeant, le filtre de la conversation guide, de manière générale, le discours des informatrices et informateurs, de même que les relances proposées par la chercheuse ou le chercheur. Et il est d'ailleurs parfois mis de l'avant par des informatrices et informateurs, notamment lorsque la conversation prend un détour. Des invitations à parler de théâtre (« Bon, on parle-tu de théâtre, là? » [Informateur 5]) ou des demandes de confirmation (« Mais on n'est pas trop loin du sujet? » [Informateur 15]) peuvent ainsi être lancées. La réponse à ces questions dépend du contexte, de la relation établie, de la tonalité de la question, etc. Dans bien des cas, en effet, l'informatrice ou l'informateur est explicitement invité à guider la conversation en soulignant la possibilité de discuter de théâtre ou de continuer à aborder d'autres sujets. Cela dit, lorsque ces interrogations semblent cacher une certaine irritation, il convient de réaligner la discussion grâce à la grille et d'actualiser le filtre.

Un exemple illustre bien à la fois le rôle du filtre et la pertinence de la flexibilité de l'entretien : l'enthousiasme avec lequel un informateur nous a longuement exposé son intérêt pour le dessin et sa participation à des ateliers de dessin au sein d'une association. Cet art plastique a servi de point de comparaison central avec le théâtre, et cette parenthèse s'est avérée instructive quant au rapport entretenu avec l'art de scène,

notamment lorsque l'informateur a souligné qu'il n'est pas « un grand amateur de théâtre » et qu'il privilégiera toujours le dessin. De ce fait, malgré qu'il ait énoncé certaines inquiétudes par rapport à la pertinence d'une telle digression, les encouragements à développer davantage cet intérêt pour le dessin l'ont amené à apporter un éclairage sur le rapport entretenu avec le théâtre.

Bref, le filtre sert à la fois dans la structuration (sommaire) de l'entretien et dans le choix des relances, mais il sert également l'informatrice ou l'informateur dans la sélection de ce qui est relaté. Et dans tous les cas, le filtre permet un rappel à l'ordre. Cela n'implique toutefois pas que celui-ci soit toujours effectif, certains individus semblant plus réfractaires à respecter ce filtre. C'est notamment le cas d'un informateur qui a très peu parlé de son expérience spectatorielle, mais qui a fait part de ses expériences de metteur en scène, d'enseignant et d'auteur, et ce, malgré les différentes tentatives de réaligner le discours en vue de respecter ledit filtre.

C'est ainsi non pas seulement en mobilisant le discours, mais aussi, et surtout, en recourant à la conversation sous sa forme banale, désacralisée mais encadrée par le filtre de l'entretien que se réalise l'immersion empirique. Celle-ci est considérée comme un moyen privilégié afin de prendre une distance par rapport aux écrits puisqu'elle prend forme à travers une grande sensibilité aux perceptions individuelles. Cette immersion demeure toutefois en constante relation avec l'immersion théorique, au sens où – gloutonnerie livresque oblige – les écrits ne sont pas évacués.

Conclusion

L'entreprise de recherche dans laquelle s'inscrit le présent article se veut ainsi inductive, mobilisant les écrits tout en adoptant diverses stratégies afin de maintenir une distance par rapport à ceux-ci. Reposant sur la valorisation de la connaissance empirique et une rupture par rapport aux préconceptions, la première stratégie cherche à mettre à l'épreuve des notions-clés, comme le « théâtre » et l'« amateur ». Cette stratégie s'appuie sur deux autres qui alimentent la théorie et l'empirie. La seconde

stratégie se concrétise dans une immersion théorique, s'enracinant dans une boulimie livresque et dans la jonction de perspectives épistémologiques variées. Enfin, la troisième stratégie s'exprime par une immersion empirique, une valorisation du discours des informatrices et informateurs à partir des entretiens narratifs où la conversation est mise de l'avant. Cette entreprise marie de plus un double engouement, l'un théorique, l'autre empirique, et implique le croisement entre les deux.

Nous inspirant de Virginia Woolf, nous pourrions avancer que l'entreprise de recherche s'inscrit entre les actes¹³ de deux manières. La première renvoie aux moments entre les actes de théâtre où la parole domine, c'est-à-dire où l'on parle de la pièce, de l'appréciation et des émotions vécues. Ces moments peuvent ainsi survenir notamment à l'entracte, mais également entre les pièces de théâtre, c'est-à-dire entre deux participations à des événements théâtraux. Cette période, plus ou moins longue, amène à penser la question « est-ce que je souhaite retourner au théâtre? » et à s'interroger sur ce qui alimente la réponse à cette question. La seconde manière est plus théorique, conceptuelle, et renvoie à la navigation entre les différentes approches ou, pour reprendre la formulation, entre les actes de recherche. Elle contribue alors à lier les perspectives et à se nourrir de sensibilités variées. C'est donc entre les actes que s'articulent la mobilisation des écrits et la prise de distance par rapport à ceux-ci. Et les stratégies adoptées dans cette démarche inductive contribuent à proposer une compréhension adéquatement sensible aux nuances du rapport à soi, aux autres et à la culture.

Notes

¹ La thèse étant en rédaction, la réflexion exposée dans cet article apparaît comme un exercice quelque peu incongru, puisqu'elle requiert une prise de distance par rapport à des démarches qui ont actuellement cours. Afin d'uniformiser la présentation et l'écriture, tout est d'ailleurs écrit au présent, et ce, même si certaines étapes de recherche ont déjà été réalisées, comme la tenue des entretiens.

² Nous tenons à remercier sincèrement les personnes évaluatrices ayant considérablement contribué à la qualité de cet article.

³ « *To state the point bluntly, these dicta have the purpose of keeping the grounded theory researchers as free and as open as possible to discovery and to emergence of concepts, problems and interpretations from the data* » (Glaser, 1998, p. 67).

⁴ « *Since the main concern of the participants in the substantive area cannot be known beforehand, neither can the appropriate literature regarding the fundamental processes involved* » (Glaser, 1998, p. 70).

⁵ Dans cette section, le masculin est utilisé pour les notions puisque celles-ci renvoient à l'individu abstrait, c'est-à-dire à une représentation idéelle et idéale partagée au sein d'un groupement, et non à des individus empiriques qui s'enracinent dans un espace socioculturel et dans un temps historique particuliers (Dumont, 1983).

⁶ Cette équivoque a d'ailleurs été mise de l'avant par Hennion (1999), qui souligne l'ambiguïté de l'évaluation de degré du rapport à une forme culturelle en fonction de critères tels que l'opposition entre la pratique ou la consommation passive (l'écoute passive d'un concert de piano s'opposerait alors au fait de jouer du piano), car « il existe sans doute un jeu très passif, et sûrement une écoute très active de la musique » (p. 9).

⁷ L'ambiguïté s'est d'ailleurs manifestée lors du recrutement. En effet, nous avons volontairement omis de renvoyer à cette catégorie dans la rédaction des documents de sollicitation, et ce, afin que toute personne ayant une quelconque expérience de fréquentation de théâtre puisse se sentir interpellée. Or, ayant sollicité l'aide de deux institutions théâtrales de la région de Québec dans le recrutement, nous n'avons pu avoir le contrôle sur tous les mots utilisés. En effet, une de ces deux institutions a sollicité par courriel des spectatrices et spectateurs qui fréquentaient régulièrement le théâtre en leur soulignant que nous souhaitions « interroger des amateurs de théâtre (assidus ou non) ». Le recours à ce terme ne semble toutefois pas, finalement, avoir influencé le profil des informatrices et informateurs rencontrés, puisque des personnes qui ne s'identifiaient pas nécessairement comme des amateurs ont été rencontrées. Cela nous a toutefois fait constater dans quelle mesure le terme est utilisé tant dans les enquêtes que dans le milieu de la diffusion artistique, rendant alors encore plus pertinent le souci de bien le comprendre.

⁸ Nous convenons que le portrait dressé de ces trois perspectives demeure schématique. Plus particulièrement, la distinction faite entre les deux approches de la culture (hétéronome et autonome) mériterait une plus grande attention. Mais puisque cette réflexion et ce positionnement sont connexes au propos du présent article, il nous apparaît plus indiqué de n'exposer que les grandes lignes, même si cela nous oblige à négliger des nuances et à omettre des précisions.

⁹ La schématisation de ces deux perspectives théoriques de la relation entre l'individu et la culture est inspirée d'une part des travaux de Bourdieu (1979, 1991 et 1998, entre autres) portant sur les champs autonomes et hétéronomes, et d'autre part de ceux d'Alexander (2000; Alexander & Smith, 1998, notamment) qui proposent un programme fort (la sociologie culturelle) s'opposant à des programmes faibles (la sociologie de la culture, les études culturelles, etc.).

¹⁰ Cela amène d'ailleurs Martuccelli et Singly (2012) à parler des sociologies de l'individu au pluriel.

¹¹ Il convient de souligner que, même si Lahire appréhende la culture à partir d'une perspective à l'échelle individuelle, la culture demeure pensée de manière hétéronome, les dimensions subjective, performative et pragmatique de la culture n'étant pas mises de l'avant. La démarche adoptée dans cette thèse se veut comme un prolongement de celle de Lahire (2004), sans toutefois s'y résumer.

¹² Trente-et-un entretiens ont été menés au cours de cette période auprès d'informatrices et d'informateurs aux profils variés. De ce nombre, 21 sont des femmes et 9 sont des hommes; 25 détiennent un diplôme universitaire, 5, un diplôme collégial et 1, un diplôme d'études secondaires; 19 sont en couple, 12 sont célibataires ou veufs; 5 sont étudiants, 17, travailleurs et 9, retraités. De plus, ils sont âgés de 21 à 73 ans.

¹³ Rappelons que, dans *Entre les actes*, Virginia Woolf met en scène des protagonistes organisant la représentation d'une pièce de théâtre. Les conversations relatées, qui ont cours en amont de la représentation et entre les actes, permettent à la lectrice ou au lecteur de s'imprégner des craintes et interrogations qui habitent les différents personnages. Le récit porte principalement sur les discours tenus en marge de la représentation théâtrale. Une parenté est en ce sens manifeste avec la démarche entreprise dans le cadre de ce projet de recherche dans lequel le discours sur le théâtre se couple au discours autour du théâtre et, plus largement, au discours sur le rapport à soi, aux autres et à la culture. Dans les deux cas, le discours est central.

Références

- Alexander, J. C. (2000). *La réduction : Critique de Bourdieu*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Alexander, J. C., & Smith, P. (1998). Sociologie culturelle ou sociologie de la culture? Un programme fort pour donner à la sociologie son second souffle. *Sociologie et sociétés*, 30(1), 107-116.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix*, 9(35), 226-257.
- Bellavance, G., Valex, V., & Ratté, M. (2004). Le goût des autres : Une analyse des répertoires culturels de nouvelles élites omnivores. *Sociologie et sociétés*, 36(1), 27-57.
- Bennett, S. (1998). *Theatre audiences: A theory of production and reception*. New York, NY: Routledge.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson et Armand Colin.
- Bertaux, D. (2010). *Les récits de vie* (3^e éd.). Paris : Nathan Université.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). Le champ littéraire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 89(1), 3-46.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (Éd.), *La misère du monde* (pp. 1389-1424). Paris : Seuil.

- Bourdieu, P. (1998). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2005). *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*. Berlin : Mouton de Gruyter.
- Camus, A. (1956). *La chute*. Paris : Gallimard.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Dey, I. (2010). Grounding categories. Dans A. Bryant, & K. Charmaz (Éds), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 167-190). Londres: Sage.
- DiMaggio, P., & Useem, D. (1978). Social class and arts consumption: The origins and consequences of class differences in exposure to the arts in America. *Theory and Society*, 5(2), 141-161.
- Dumont, F. (2005). *Le lieu de l'homme*. Montréal : Bibliothèque québécoise.
- Dumont, L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris : Seuil.
- Durkheim, É. (2007). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris : CNRS Éditions.
- Durkheim, É. (2010). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard – Pocket.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.
- Fleury, L., & Vazereau, I. (2005). L'attente du spectateur. Pour une compréhension des formes de la réception esthétique. *Carnets de bord*, 8, 5-15.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Pub. Co.
- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Paris : Minuit.

- Hennion, A. (1999). Les amateurs de musique. Sociologie d'une pratique et d'un goût. *Sociologie de l'art – « Les arts et le public »*, 12, 9-39.
- Jauss, H. R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2013). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). Conflits entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 37-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martuccelli, D., & Singly, F. de (2012). *Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.
- Mills, C. W. (2006). *L'imagination sociologique*. Paris : La Découverte.
- Montaigne, M. de (1580a). De l'Oysiveté. Dans M. de Montaigne (Éd.), *Essais*. Repéré à <http://www.bribes.org/trismegiste/es1ch08.htm>
- Montaigne, M. de (1580b). De l'institution des enfans. Dans M. de Montaigne (Éd.), *Essais*. Repéré à <http://www.bribes.org/trismegiste/es1ch25.htm>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia-Bruylant.
- Peterson, R. A. (1992). Understanding audience segmentation : From elite and mass to omnivore and univore. *Poetics*, 21(4), 243-258.
- Quivy, R., & van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3^e éd). Paris : Dunod.
- Roberge, J. (2008). *Paul Ricœur, la culture et les sciences humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Viala, A. (2009). Première partie. Du théâtre. Dans A. Viala (Éd.), *Le théâtre en France* (pp. 3-40). Paris : Presses universitaires de France.

Weber, M. (1995). *Économie et société (Tome 1). Les catégories de la sociologie.* Paris : Plon.

***Les fonctions de la mobilisation des écrits scientifiques
dans une approche inductive : analyse enracinée
dans l'expérience d'une recherche doctorale***

Rosine Horincq Detournay
Université Libre de Bruxelles

Résumé

Mobiliser les écrits scientifiques pose des questions méthodologiques et épistémologiques fondamentales. Dans les approches inductives, la mobilisation peut prendre diverses formes, dont celles d'offrir une perspective, de nourrir la sensibilité théorique, de proposer des concepts sensibilisateurs, de poursuivre la théorisation en émergence, de resituer dans le domaine, etc. Cet article présente une recherche doctorale dans un de ses aspects méthodologiques, celui des fonctions de cette mobilisation, à travers des exemples concrets et des cartes conceptuelles en émergence. C'est notamment le journal méthodologique analysé comme des données qui a éclairé ce qui est présenté dans cet article.

Mots-clés : Recension des écrits scientifiques, méthodologie de la théorisation enracinée, *Grounded Theory*, suspension temporaire des connaissances, flexibilité méthodologique, fonctions de la mobilisation des écrits scientifiques

Introduction

Les approches inductives en recherche qualitative proposent de partir des données pour théoriser sur un phénomène à l'étude, contrairement aux approches déductives qui partent des théories et des connaissances établies pour les vérifier et/ou les tester à la lueur des données. La question des écrits scientifiques, des connaissances et de leur mobilisation présente donc un intérêt méthodologique majeur. En méthodologie de la théorisation enracinée, dite MTE (Glaser & Strauss, 1967; Luckerhoff & Guillemette, 2012), il y a une prise (recul) et une mise (interruption) de distance par rapport aux écrits. Du moins, *a priori*, une suspension temporaire est promue pour laisser émerger (induction) les théorisations à partir des données (empiriques la plupart du temps). Pour

les collègues et les comités qui sont moins avertis et formés en MTE, cela suscite parfois des doutes et des questionnements (est-ce possible? Comment procéder?), voire une forme de suspicion (est-ce qu'il y a un désintérêt, un dénigrement, par rapport aux connaissances scientifiques antérieures?). Dans bien des approches scientifiques, la recension des écrits est devenue un terme fréquent. Au sens étymologique, le terme *recension* fait référence, d'une part, à un compte rendu, un dénombrement, une énumération et, d'autre part, à un examen, à un aspect critique développé. Le terme anglais *literature review* est souvent improprement traduit par *revue de la littérature*, en voulant faire référence à la « recension des écrits ». Lorsqu'elle est réalisée avant ou aux premiers moments de la recherche, on peut se demander si la recension n'implique pas plutôt une logique linéaire (pour définir un cadre, poser une hypothèse à tester par l'analyse qui prendra cours ensuite, avec le développement d'une approche critique des écrits) et une volonté de complétude (pour rendre l'hypothèse la plus solide possible). Lorsque la recension est réalisée à d'autres moments de la recherche, le fait d'utiliser les écrits scientifiques pour resituer et comparer des résultats d'une recherche dans un champ disciplinaire donné garderait un aspect linéaire, sans toutefois développer une volonté impérative de complétude. On peut aussi se demander si la mobilisation des écrits en tant que données à analyser de manière inductive ne serait pas plus circulaire, et donc plus cohérente avec le principe majeur de la circularité dans les approches inductives. Dans cet article, nous proposons de retracer la mobilisation des écrits que nous avons réalisée dans notre recherche doctorale. Plus précisément, à partir de l'analyse de notre journal méthodologique traité comme des données, nous exposerons notre théorisation émergente sur les trois façons dont les écrits ont été mobilisés dans notre thèse et celle sur les fonctions possibles de ces mobilisations.

1. Problématique et objectifs

La place et l'utilisation des écrits scientifiques dans les approches inductives suggèrent au minimum un questionnement méthodologique. D'une part, la recherche qualitative est souvent disqualifiée dans des contextes où la logique quantitative est promue.

D'autre part, en recherche qualitative, les approches inductives sont disqualifiées par rapport aux approches hypothético-déductives (Popper, 1959). Chaque paradigme se présente comme plus rigoureux scientifiquement par rapport à l'autre. Or les approches hypothético-déductives et celles qui sont inductives permettent des recherches de qualité, qui répondent aux critères de scientificité relatifs au paradigme dans lequel la recherche s'inscrit. Et elles offrent toutes les deux une rigueur scientifique importante. Toutes les démarches qualitatives, dites interprétatives, offrent aussi une place de choix aux subjectivités humaines. Mais sur certains points, elles prennent cependant des chemins différents. La question de la mobilisation des écrits scientifiques en est un bel exemple. Dans le premier cas, la recension des écrits permet de considérer l'ensemble des théories existantes sur le sujet à l'étude, en visant l'exhaustivité. De cela, un cadre théorique et une hypothèse de recherche sont développés et le projet de recherche d'analyse est de vérifier, tester, confirmer ou infirmer l'hypothèse, par déduction, auprès des données. Dans le second cas, il y a un effort de prise et de mise à distance des écrits scientifiques pour s'ouvrir le plus possible aux données empiriques, aux vécus des personnes qui connaissent et vivent le phénomène à l'étude. L'intention majeure est que la compréhension et les théorisations se construisent à partir de ce qui émerge des données, par leur analyse et par l'interprétation de la personne qui mène la recherche. Les approches inductives favorisent ainsi l'innovation, dans une démarche interprétative rigoureuse. Ceci est le cas pour la *Grounded Theory* (GT), qui est la source de la MTE.

La GT a été proposée par Glaser et Strauss comme une approche méthodologique générale ayant comme but principal de générer de nouvelles théories en sciences humaines et sociales. C'est une approche de « découverte » et c'est en ce sens qu'elle prétend favoriser l'innovation [...] Ainsi, la contribution scientifique des recherches en GT ne se situe pas dans une logique d'accumulation, mais plutôt dans une logique de reconstruction constante par une intégration des théories émergentes à

l'architecture des connaissances dans un champ disciplinaire ou transdisciplinaire (Guillemette, 2006b, pp. 45-46).

Lorsqu'une théorisation enracinée dans les données se révèle suffisamment fondée, alors – et la plupart du temps, alors seulement – les personnes qui mènent la recherche se réfèrent aux écrits scientifiques. Elles peuvent le faire pour plusieurs raisons : y découvrir les idées et des théories au sujet du phénomène à l'étude, les confronter, les comparer ou les situer par rapport à la théorie qui a émergé dans leur recherche, montrer les apports des résultats de l'analyse enracinée dans le champ des connaissances et, parfois, pour favoriser l'intégration des théories dans le développement théorique enraciné final, en utilisant les écrits comme des données (Glaser, 1978, 1992).

Dans les démarches inductives, les écrits scientifiques sont donc souvent mobilisés dans un second temps. Pourtant, d'autres formes de mobilisation des écrits sont possibles. En effet, en recherche qualitative, il existe plusieurs façons de « prescrire » la mobilisation des écrits. À partir d'une recherche inductive par un processus de MTE, Luckerhoff et Guillemette (2012) décrivent sept façons différentes de les mobiliser. Cela peut se réaliser *a priori* de la recherche et en amont, ainsi que pendant les premiers moments de la recherche. Elle peut se réaliser dans un moment plus avancé de l'analyse, où les écrits et leur recension éventuelle seront transformés en collecte de données. Elle peut aussi survenir après qu'une conceptualisation du phénomène à l'étude soit déjà bien avancée. Enfin, elle peut se réaliser par après, lorsque toute la théorisation enracinée a été complétée, notamment dans la discussion. Bien sûr, en recherche qualitative, il n'y a pas de distinction aussi précise entre la collecte des données et leur analyse, elles sont menées conjointement, avec circularité. Néanmoins, ces formes de mobilisation des écrits dans ces différents espaces/temps du processus de l'analyse comparative constante exercent d'autres fonctions et permettent d'autres apports. Résumons les sept manières de mobiliser les écrits scientifiques selon Luckerhoff et Guillemette (2012).

Premièrement, les écrits envisagés en amont du travail de recherche peuvent permettre de voir si la question de recherche n'a pas déjà fait l'objet d'une recherche semblable (Alvesson & Sköldbberg, 2000; Chenitz, 1986; Morse 1994).

Deuxièmement, ils participent à clarifier la perspective selon laquelle le phénomène va être étudié, ce qui dépend de la discipline (Strauss, 1987) et/ou de l'école d'appartenance de la personne qui mène la recherche (Stauss & Corbin, 1994). Il importe néanmoins de maintenir une certaine distance par rapport à l'angle choisi afin de demeurer ouvert et ouverte aux autres perspectives pour rester dans l'induction (Dey, 1999). Cela a un impact sur la sensibilité théorique. Celle-ci intègre deux principes intimement liés, qui peuvent paraître en opposition. D'une part, il y a le fait de s'éloigner momentanément de ce qui est connu sur le phénomène à l'étude pour entrer dans la situation sociale et écouter les données avec le moins de présupposés possible, sans hypothèse à vérifier ou à tester (Starrin, Dahlgren, Larsson, & Styrborn, 1997). D'autre part, il y a le fait de les écouter, riche de tout ce que la personne qui mène la recherche possède comme connaissances et expériences, ce qui la rend sensible à des aspects particuliers de la situation sociale et ce qui lui permet de dépasser l'évidence et d'appréhender la complexité du phénomène étudié. Sans cette sensibilité théorique, l'analyse risquerait d'être superficielle, descriptive et non spécifique. Ce qui semble opposé ne l'est pourtant pas. En effet, il ne s'agit pas d'avoir une tête vide, mais bien un esprit ouvert, comme le souligne Dey (1999).

Troisièmement, en lien avec la sensibilité théorique de la personne qui mène la recherche, un certain nombre de concepts sensibilisateurs vont être utilisés à partir des écrits scientifiques (Glaser, 1978, 1992, 1998, 2001, 2005), de son bagage théorique. Il s'agit des *sensitizing concepts*, qui sont évoqués par Blumer (1969) et repris notamment par Charmaz (2010), Glaser (1978, 2005), Glaser & Strauss (1967), Strauss (1987) et Van den Hoonaard (1997). Ce sont des concepts, issus de théories existantes, qui servent à écouter les données sous les angles de ces codes. En effet, afin de donner du sens aux données, la personne qui mène la recherche élabore des idées et des

concepts pour comprendre le phénomène à l'étude. La réalité n'est pas appréhendée à partir d'une *tabula rasa*. Les données peuvent ainsi être analysées par des codes « *in vivo* », qui émergent directement des données, mais aussi par des codes issus de théorisations, des écrits scientifiques, que sont ces concepts sensibilisateurs. Il faut cependant se rappeler que l'utilisation de ces concepts constitue un point de départ et non un point d'arrivée (Charmaz, 1995). En d'autres mots, le processus de théorisation doit rester souple, selon ce qui émerge des données. Aussi, les relations entre les données et les concepts doivent être explicitées au mieux; il faut en rendre compte dans le journal de recherche, notamment afin d'assurer la retraçabilité des théorisations en émergence. En effet, dans les approches inductives, un souci majeur est maintenu pour ne pas appliquer, en tout ou en partie, des théories et des concepts aux données. Les concepts sensibilisateurs sont donc des tremplins provisoires, un moyen pour favoriser l'analyse et la théorisation et pour dépasser l'évidence et la description des données. Ils ne sont pas un but en soi.

Quatrièmement, la mobilisation des écrits permet de définir les termes utilisés pour décrire la problématique de recherche (Cutcliffe, 2000). Les définitions des termes peuvent être structurantes et, la plupart du temps, elles reposent sur des perspectives particulières de l'univers social et du champ disciplinaire. C'est pourquoi les définitions, tout comme les concepts sensibilisateurs, doivent bénéficier du principe de sensibilité théorique afin de favoriser des nuances et des prises de distance critiques.

Cinquièmement, par la recension des écrits, les extraits des autres recherches concernant le phénomène à l'étude peuvent être transformés en données à analyser, dans la perspective de la théorisation en cours (Chenitz, 1986; Glaser, 1998; Strauss & Corbin, 1998), selon le même processus d'*emergent-fit* mis en œuvre par rapport aux données empiriques. Précisons que l'*emergent-fit* soutient le processus de circularité, par des allées et venues constantes entre les données et l'analyse des données, tout au long du processus de recherche. Il s'agit de comparer des données (les mêmes et d'autres) pour voir si les concepts et théorisations qui émergent (*emergent*) des données

sont adéquats (*to fit*) entre elles et avec elles. Nous avons choisi de garder l'anglicisme du concept d'*emergent-fit*, qui rend compte des aspects circulaires, dialectiques et processuels, puisqu'aucune traduction française ne les recouvre selon nous.

Sixièmement, la mobilisation des écrits peut se réaliser après qu'une certaine théorisation et une conceptualisation avancée aient été élaborées. Dans ce cas, on voit alors si d'autres idées émergent pour compléter et enrichir davantage la théorisation et l'analyse ou faire des liens entre les modèles explicatifs qui existent et la théorisation qui a émergé de l'analyse (Glaser, 1978; Morse, 2001; Strauss, 1987).

Septièmement, le recours aux écrits peut enrichir la discussion des résultats de recherche, par un dialogue qui est élaboré entre les résultats obtenus et ceux des autres études sur le même phénomène, par une comparaison, une confrontation des résultats divergents, une mise en discussion des apports. Cela se réalise au bénéfice de la communauté scientifique par des débats féconds sur les résultats et cela favorise l'avancée des connaissances.

L'objectif de cet article consiste à présenter les manières spécifiques avec lesquelles nous avons mobilisé les écrits dans notre recherche doctorale et en particulier la façon que nous avons eu de considérer les écrits scientifiques comme des données. L'idée de mobiliser ainsi les écrits scientifiques remonte à Glaser (1978), et c'est Tourigny Koné (2014) qui l'a développée concrètement, de manière innovante en élaborant une réflexion au sujet de la recherche inductive exclusivement théorique, sans travailler à partir des données empiriques (Tourigny Koné, 2014). Une partie de nos travaux s'inscrivent dans la continuité de ces apports, tout en étant davantage en lien avec les données empiriques, les vécus des personnes sur le phénomène à l'étude et leur analyse. En effet, dans notre recherche doctorale, les écrits ont été choisis dans un second temps en fonction des résultats issus des données empiriques et ils ont été analysés pour poursuivre la théorisation, en continuité.

2. Méthodologie

Tout au long de cet article qui aborde des questions méthodologiques, nous présenterons des réflexions issues de notre recherche doctorale, en lien avec la mobilisation des écrits. Mais nous explicitons pour commencer la démarche en MTE qui a été mise en œuvre pour la réalisation de cet article. En effet, l'approche inductive a été utilisée dans la démarche de notre recherche doctorale et nous l'avons également employé pour réaliser cet article. Par notre sensibilité théorique (la suspension de nos connaissances sur la mobilisation des écrits et en même temps grâce à nos expériences et connaissances méthodologiques sur le sujet), et selon le principe de la flexibilité méthodologique (aucune procédure ne doit entraver la compréhension d'un phénomène étudié, nous avons réfléchi et théorisé, à partir de notre recherche doctorale et du journal méthodologique traité comme des données, sur les fonctions de la mobilisation des écrits scientifiques. Ce sont les résultats de cette analyse qui sont présentés, soit notre théorisation sur la mobilisation des écrits scientifiques et ses fonctions. Ces résultats sont décrits dans le corps du texte et dans des schémas et des tableaux, avant de conclure sur une réflexion épistémologique.

3. Analyse et résultats de la réflexion enracinée

Nous présentons notre analyse et ses résultats en commençant par une mise en perspective, qui présente un tableau des processus itératifs mis en œuvre et ensuite, nous expliciterons trois aspects émergents de la mobilisation des écrits scientifiques, issus de notre thèse.

3.1 Contextualisation

La question initiale de notre propos a été celle-ci : la méthodologie de la théorisation enracinée peut-elle utiliser les théories existantes sur le phénomène à l'étude et mobiliser les écrits scientifiques, et si oui, comment? En ce qui concerne la recherche doctorale que nous avons menée, ce sont des aléas méthodologiques, certains méandres réflexifs et notre souci de rigueur scientifique qui nous ont conduite à approfondir ce

questionnement méthodologique, dont cet article témoigne. Comme ce fut notre cas, il n'est pas rare que les personnes qui mènent des recherches manquent d'une formation méthodologique adéquate et complète en recherche qualitative, avant de réaliser leur recherche. Cet état de fait peut d'ailleurs contribuer au manque de reconnaissance de ces recherches qui présentent pourtant une réelle pertinence sociale. Aller à la recherche d'une méthodologie par rapport à la posture de recherche souhaitée nécessite souvent du temps. Cette quête peut faire partie de la formation scientifique. Néanmoins, il nous semble qu'une meilleure connaissance et reconnaissance des méthodologies inductives et des formations fondées épistémologiquement à leurs sujets, inscrites dans les cursus académiques en formation initiale et continuée, permettrait un gain de temps et une économie estimable des ressources.

Pour la recherche doctorale que nous menions, nous avons d'abord lu des écrits scientifiques relativement au sujet à l'étude et aussi au sujet de la méthodologie et de l'épistémologie. Il s'agissait de s'inscrire suffisamment dans les façons de faire plus traditionnelles en psychologie et de répondre à des exigences institutionnelles. Par contre, nous n'avons pas réalisé de recension des écrits. Nous souhaitions étudier le phénomène du *coming out* chez les filles et les femmes. Dit simplement, le *coming out* est un processus identitaire et social complexe qui peut amener une personne à retirer son étiquette d'hétérosexualité, apposée sur elle dès la naissance. L'expression complète *coming out of the closet* signifie « la sortie du placard ». Celui-ci a des frontières et des portes, plus ou moins fluides, poreuses, mouvantes, opaques ou transparentes. Pour aborder cette complexité, nous souhaitions utiliser une approche inductive et partir des vécus des personnes. Le dévoilement n'est pas un objectif impératif ni une assurance au mieux-être, car c'est le soutien et l'acceptation qui sont reçus lors du dévoilement qui aident la personne à vivre mieux et pleinement. Comment mieux comprendre ce phénomène, sachant qu'au sujet des filles et des femmes, peu de recherches sont menées spécifiquement? Nous avons lu certains articles, dont ceux de Diamond (2008a, 2008b) concernant sa théorisation sur la fluidité sexuelle. Au plan

méthodologique, nous avons ajouté à la GT le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979/2009, 2005) qui est bien connu en psychologie. Ces premières lectures légitimaient notre démarche auprès de nos collègues et, surtout, auprès de notre comité d'accompagnement de thèse. Par la suite, nous avons suivi une formation en MTE à l'Université du Québec à Trois-Rivières et bénéficié d'un accompagnement méthodologique par un expert de la MTE. Grâce à elle, nous avons pu y développer la rigueur scientifique que nous recherchions alors que nous utilisions une version de la GT depuis le début de notre projet. La question de la mobilisation des écrits scientifiques a également fait partie de cette démarche méthodologique réflexive approfondie.

Nous allons ci-dessous présenter trois aspects émergents du journal méthodologique de notre thèse, analysé comme des données, au sujet des processus de mobilisation des écrits. Premièrement, l'utilisation d'écrits scientifiques au début du processus de recherche et avant le début de la collecte des données (empiriques). Cette première phase a servi à développer une perspective et des concepts sensibilisateurs (les différents systèmes du modèle écologique de Bronfenbrenner). Deuxièmement, la mobilisation ultérieure des écrits scientifiques, traités comme des données et analysés selon un processus inductif, en lien et en continuité avec les théories qui avaient émergé de l'analyse des données empiriques. Cela a permis d'autres théorisations. Troisièmement, la question de la recension (partielle) des écrits scientifiques sur le phénomène à l'étude, avant ou dans les premiers temps de la collecte et de l'analyse des données empiriques. Cet élément a notamment entraîné une critique d'une théorie (la fluidité sexuelle de Diamond, 2008b) qui n'est pas enracinée dans les données empiriques selon notre théorisation, mais qui a pu être revue au travers du prisme des résultats de notre analyse enracinée. Ces trois niveaux de mobilisation ont assuré un approfondissement méthodologique et une réflexion sur les fonctions de la mobilisation des écrits scientifiques, dans la suite des travaux de Luckerhoff et Guillemette (2012).

3.2 Mobiliser les écrits pour développer une perspective et fournir des concepts sensibilisateurs : l'exemple du modèle écologique

Le modèle de Bronfenbrenner (1979/2009, 2005) inscrit le développement humain dans un modèle global, écologique, qui implique différents systèmes : l'ontosystème (la personne), les micro-systèmes (les environnements proximaux des personnes, la famille par exemple), le méso (les interactions entre les microsystèmes), les exosystèmes (les systèmes qui ont des impacts sur les personnes, sans qu'elles y participent toujours directement, comme certains arrangements sociaux, l'évolution des lois au sujet du mariage, par exemple), les macrosystèmes (les croyances et les valeurs d'une société, l'égalité de droits et de traitements, par exemple) et les chronosystèmes (l'évolution dans le temps). Notre intention était de nourrir une approche circulaire et systémique, d'écouter, de nous ouvrir et d'interpréter les données en fonction de plusieurs perspectives qui vont de l'individu à la société dans son ensemble. En effet, intégrer une approche sociétale en recherche reste peu fréquent en psychologie clinique. Nous avons alors envisagé une approche qualitative, qui alliait la GT et le modèle écologique. Les catégories saillantes de ce modèle ont été posées *a priori* comme des codes dits paradigmatiques ou typologiques, des codes sociologiquement construits (Strauss, 1987), liés à notre sensibilité théorique, préalablement à toute collecte et analyse de données. Il ne s'agissait pas de les imposer aux données, mais bien de favoriser notre écoute des données selon tous les niveaux du modèle. Ce sont des exemples de concepts sensibilisateurs (Bowen, 2006; Van den Hoonaard, 1997) qui illustrent bien ce qu'est la sensibilité théorique comme ouverture à différentes dimensions du phénomène à l'étude. Les données empiriques que sont les vécus des filles et des femmes concernées étaient codées au sein de ces différents codes typologiques du modèle écologique. Mais, très rapidement, ces codes se sont avérés insuffisants pour interpréter les données et les analyses théorisantes émergentes. En effet, à la lueur de l'analyse enracinée dans les données, deux nouveaux « codes-systèmes » ont dû être ajoutés, celui du spatiosystème (évolution dans l'espace, les

changements de pays par exemple) et celui du transsystème (transversal à tous les systèmes). En soi, nos résultats d'analyse peuvent participer à l'évolution du modèle théorique écologique. Ces concepts sensibilisateurs ont donc servi pour écouter les données, sous les angles de ces codes, auxquels nous n'aurions peut-être pas pensé sans l'utilisation d'une méthodologie inductive. Néanmoins, comme il a été mentionné précédemment, dès qu'ils sont posés, les concepts sensibilisateurs doivent pouvoir évoluer en fonction de ce qui émerge des données. Ils servent de tremplin à l'analyse et ne sont pas sa finalité. Sinon, c'est la logique déductive qui s'installe à nouveau, de manière fondamentale, en voulant faire entrer des données dans les codes et les concepts préexistants, ce que Glaser et Strauss nommaient faire rentrer des données rondes (« *round data* ») dans des catégories carrées (« *square categories* », 1967, p. 37). Selon notre recherche, il semble clair que le modèle écologique ne constituait pas une méthodologie à proprement parler, mais les écrits scientifiques au sujet du modèle écologique ont permis de poser au préalable quelques concepts sensibilisateurs. Cela s'est réalisé tout en respectant la circularité et l'*emergent-fit* de la démarche inductive, puisque, d'une part, ces concepts ont favorisé l'émergence d'une compréhension nuancée du phénomène à l'étude et, d'autre part, ces concepts ont été modifiés rapidement, à la lueur de ce qui a émergé de l'analyse des données empiriques.

3.3 Mobiliser des écrits et les analyser comme des données : l'exemple d'une théorisation sur la base des théories, mais qui reste enracinée dans les données empiriques

Deux processus d'analyse des données ont été menés, d'abord une première sur la base des données empiriques, ensuite une seconde sur la base des écrits scientifiques traités comme des données. Les collectes et les analyses se sont réalisées jusqu'à une saturation théorique suffisante. Les deux processus de recherche ont tenu compte et ont respecté les différents principes de la GT/MTE, notamment ceux de la circularité, de l'*emergent-fit*, du caractère provisoire de la problématique, de l'échantillonnage théorique, de la flexibilité méthodologique et de la sensibilité théorique (Glaser &

Strauss, 1967; Luckerhoff & Guillemette, 2012). De plus, les deux processus ont soutenu le développement de théorisations enracinées, par densification et intégration théoriques. Les mémos de codage, schémas et cartes heuristiques permettent de suivre les théorisations émergentes et favorisent le respect du critère de retraçabilité qui caractérise les démarches inductives.

Comment les écrits scientifiques ont-ils été mobilisés comme des données à analyser, selon un processus de MTE, dans le cadre de notre recherche doctorale? Les premières théorisations ont été réalisées à partir de données empiriques sur les vécus des personnes concernées par le phénomène social à l'étude, le *coming out*. Et c'est à partir de ces résultats des analyses que des problématiques provisoires et des échantillonnages théoriques ont été identifiés pour un second processus de théorisation qui s'est réalisé sur la base des écrits scientifiques traités comme des données. Considérons les deux cycles de théorisation. Premièrement, à partir des données empiriques, deux analyses ont émergé et ont offert des théories. D'une part, il y a eu l'analyse de genre qui a mis en lumière l'architecture des contraintes qui dirigent vers l'hétérosexualité et des répressions qui écartent de l'homosexualité et de la bisexualité. D'autre part, il y a eu l'analyse systémique qui a mené à théoriser le continuum des acceptations et des rejets qui ont lieu entre les personnes et leur entourage familial, en lien avec le *coming out*. Deuxièmement, ces résultats d'analyses sont devenus les problématiques provisoires du second cycle de théorisation et ont permis que des échantillonnages théoriques d'écrits scientifiques soient définis (d'une part pour l'analyse de genre, d'autre part pour l'analyse systémique). Ces données que sont les écrits ont été collectées, choisies, analysées constamment; des théorisations ont émergé au fur et à mesure. Comme pour l'analyse des données empiriques, le processus mené avec les écrits scientifiques traités comme des données est itératif et en progression constante, selon une spirale hélicoïdale de théorisation (Plouffe & Guillemette, 2012) et dans le respect des principes de la MTE. Cela a permis d'autres théorisations. Pour l'analyse de genre, il s'agit d'une théorisation sur l'hétérosexisme et

l'hétéronormativité systémiques, qui s'inscrivent dans l'hétérosexualité obligatoire et exclusive et qui fondent l'hétérosystème. En ce qui a trait à l'analyse systémique, la théorisation est venue renouveler celle de l'IPAR (Interpersonal, acceptance-rejection theory – processus de rejet et d'acceptation interpersonnels – [Rohner, 2004, 2008, 2016]), en tant que continuum et selon des processus relationnels complexes.

Notre sensibilité théorique a favorisé un recul et une mise à distance des connaissances préalables pour ouvrir l'écoute aux données que sont les écrits et les vécus. Par exemple, l'homophobie est un concept théorique et politique largement utilisé dans les recherches, mais l'écoute attentive des données a permis de comprendre que ce concept n'est pas adéquat pour comprendre ce que vivent ces filles et ces femmes concernées par le *coming out*. D'autres concepts, dont celui d'hétérosexisme, sont plus appropriés. En somme, notre sensibilité théorique a intégré des connaissances, des savoirs, des expériences et des perspectives, grâce auxquels nous avons pu dépasser l'évidence et la description lors de l'analyse, pour théoriser à partir des écrits scientifiques traités comme des données. Cela a mené à d'autres théorisations, dont celles sur l'hétérosystème. Ces cycles de théorisation enracinée, basés sur des données empiriques, puis sur des écrits scientifiques, ont favorisé l'émergence de théorisations fécondes et pertinentes.

Si « *all is data* », comme le suggère Glaser dans plusieurs de ses publications, pourquoi les écrits scientifiques ne pourraient-ils pas en être aussi? Tout ce qui peut aider à mieux comprendre un phénomène à l'étude est essentiel comme données à analyser, tout en respectant les principes des approches inductives qui assurent la rigueur scientifique de la démarche. C'est le principe même de la flexibilité méthodologique, qui propose qu'aucune procédure ne devrait entraver les théorisations, qui nous a permis d'aller jusqu'à théoriser à partir des écrits scientifiques traités comme des données. Dans le cas de notre recherche, ce ne sont que des écrits scientifiques qui ont été analysés comme des données, et non pas des conférences ou des TED-Talks¹ par exemple. Ceci serait pourtant pertinent. Considérer les écrits

comme des données est encore rare et novateur, et offre pourtant une richesse pour théoriser.

Pour illustrer, nous proposons de présenter les deux cycles de théorisation dans un tableau simplifié qui montre les parallèles dans les processus mis en œuvre (Tableau 1). Si ce tableau clarifie les étapes, il s'avère linéaire, alors que dans la réalité chaque cycle de théorisation a fait preuve de davantage de circularité. Les théorisations à partir des données empiriques ont d'abord été réalisées avec circularité et selon les principes de la MTE, puis les théorisations à partir des écrits scientifiques traités comme des données selon les résultats de la première analyse (enracinée dans les données empiriques) ont aussi été développées avec circularité et selon les principes de la MTE.

Ce tableau résume les deux cycles de théorisation. Nous proposons de présenter, à titre d'exemple, deux modélisations qui montrent l'évolution des théorisations sur l'hétérosystème, à partir de l'analyse de genre qui a émergé des données. La première selon les théorisations émergentes des données empiriques (ce qui est explicité dans la première colonne du Tableau 1) et la seconde selon les théorisations émergentes des écrits scientifiques traités comme des données, en continuité avec les théorisations émergentes des données empiriques (ce qui est présenté dans la seconde colonne du tableau). Des écrits scientifiques analysés ne sont pas cités, mais la retraçabilité de la démarche est présente dans la thèse. Dans le cadre de cet article, l'essentiel est d'offrir des représentations en progression, des théorisations en évolution, lorsque les écrits scientifiques sont utilisés et analysés comme des données.

Tableau 1

Développement des théorisations enracinées au sujet du coming out jusqu'à « l'hétérosystème »

PREMIER CYCLE DES THÉORISATIONS	SECOND CYCLE DES THÉORISATIONS
VÉCUS, DONNÉES EMPIRIQUES	ÉCRITS SCIENTIFIQUES, DONNÉES DITES SCIENTIFIQUES
Les étapes de l'échantillonnage théorique sont :	
<p>1^{re} étape :</p> <p>Réalisation d'entrevues informelles et formelles;</p> <p>Recherche de filles et de femmes qui peuvent parler de leurs vécus, en lien avec le phénomène à l'étude.</p>	<p>1^{re} étape :</p> <p>Recherche d'écrits scientifiques relatifs aux théorisations émergentes, enracinées dans les vécus des personnes;</p> <p>Recherche de validation en lien constant avec le critère de l'<i>emergent-fit</i>.</p>
<p>2^e étape :</p> <p>Recherche de variations dans les vécus : changement de contexte (autre métropole, Belgique, France, Italie).</p>	<p>2^e étape :</p> <p>Recherche de variations : changement de perspectives selon les domaines de connaissances des écrits scientifiques (psychologiques, sociologiques, anthropologiques...), considération de différents concepts (homophobie, hétérosexisme...) et leur mise en relation dans les processus de théorisation;</p> <p>Vérification constante de l'adéquation et de l'<i>emergent-fit</i> par rapport aux théorisations enracinées dans les vécus des personnes.</p>

Tableau 1

Développement des théorisations enracinées au sujet du coming out jusqu'à « l'hétérosystème » (suite)

PREMIER CYCLE DES THÉORISATIONS	SECOND CYCLE DES THÉORISATIONS
VÉCUS, DONNÉES EMPIRIQUES	ÉCRITS SCIENTIFIQUES, DONNÉES DITES SCIENTIFIQUES
<p>3^e étape :</p> <p>Poursuite de la variation et recherche de la saturation théorique;</p> <p>Analyse des données d'un blogue fait de témoignages de vécus de jeunes filles qui se demandent si elles sont lesbiennes, bisexuelles...</p>	<p>3^e étape :</p> <p>Recherche de la saturation théorique;</p> <p>Modélisation et intégration théorique pour les deux analyses, de genre et systémique.</p>
<p>4^e étape :</p> <p>Vérification de la saturation théorique suffisante et de l'<i>emergent-fit</i> des théorisations réalisées avec les écrits scientifiques traités comme des données en réalisant une dernière entrevue avec une personne.</p>	
<p>Les processus d'analyse ont été caractérisés par des allers et des retours constants entre les données (empiriques ou scientifiques) et les analyses, selon les principes de la MTE et notamment celui de l'<i>emergent-fit</i>. Il s'agissait de confirmer l'enracinement des théorisations émergentes dans les données sans cesse écoutées, collectées et analysées. Cela s'est répété à plusieurs reprises. Des mémos ont été rédigés tout au long de ces processus dans le journal de recherche.</p>	

Tableau 1

Développement des théorisations enracinées au sujet du coming out jusqu'à « l'hétérosystème » (suite)

PREMIER CYCLE DES THÉORISATIONS	SECOND CYCLE DES THÉORISATIONS
<p>VÉCUS, DONNÉES EMPIRIQUES</p> <p>1^{re} étape :</p> <p>Codage ouvert et initial des données des entrevues informelles et formelles relatives à l'échantillonnage théorique, puis d'autres situations sociales dans un autre contexte;</p> <p>En parallèle, début de l'élaboration d'un système catégoriel.</p> <p>2^e étape :</p> <p>Codage axial et analyse des données venant du blogue;</p> <p>Décision, sur la base des théorisations émergentes, de réaliser deux analyses des mêmes données, une de genre (sur les contraintes à l'hétérosexualité par exemple) et une autre systémique sur trois microsystemes (famille, amis et amies, petits amis et petites amies);</p> <p>Émergence de théorisations.</p>	<p>ÉCRITS SCIENTIFIQUES, DONNÉES DITES SCIENTIFIQUES</p> <p>1^{re} étape :</p> <p>Codage ouvert et initial des écrits scientifiques des deux échantillonnages théoriques relatifs aux deux problématiques provisoires issues des résultats des analyses des données empiriques (analyse de genre et analyse systémique), puis d'autres écrits selon les théorisations en émergence.</p> <p>En parallèle, début de l'élaboration d'un système catégoriel.</p> <p>2^e étape :</p> <p>Codage axial et ancrage des théorisations dans les écrits scientifiques;</p> <p>Émergence d'autres théorisations.</p>

Tableau 1

Développement des théorisations enracinées au sujet du coming out jusqu'à « l'hétérosystème » (suite)

PREMIER CYCLE DES THÉORISATIONS	SECOND CYCLE DES THÉORISATIONS
<p>VÉCUS, DONNÉES EMPIRIQUES</p> <p>3^e étape :</p> <p>Codage sélectif;</p> <p>Choix de réaliser une analyse de genre « seulement » sur les répressions à l'homo/bisexualité et les contraintes à l'hétérosexualité et une analyse systémique « seulement » sur les interactions parents construits-fille/femme au sujet de l'orientation sexuelle;</p> <p>Poursuite des théorisations.</p> <p>4^e étape :</p> <p>Recherche de la saturation théorique;</p> <p>Modélisation et intégration théorique pour les deux analyses.</p> <p>Ce processus s'est réalisé avec l'appui du logiciel QSR-NVIVO.</p>	<p>ÉCRITS SCIENTIFIQUES, DONNÉES DITES SCIENTIFIQUES</p> <p>3^e étape :</p> <p>Codage sélectif;</p> <p>Poursuite des théorisations (au sujet de l'hétérosexisme par rapport aux répressions à l'homo/bisexualité et de l'hétéronormativité par rapport aux contraintes à l'hétérosexualité par exemple);</p> <p>Développement de concepts nouveaux (injonctions normatives sexuelles et de genre, par exemple, à partir des contraintes à l'hétérosexualité de l'analyse des données empiriques).</p> <p>4^e étape :</p> <p>Recherche de la saturation théorique;</p> <p>Modélisation et intégration théorique pour les deux analyses.</p> <p>Ce processus s'est réalisé avec l'appui de cartes heuristiques en perpétuelle évolution.</p>

3.3.1 Modélisation des répressions et des contraintes en lien avec le sexisme à la suite de l'analyse des données empiriques

À partir de l'analyse des données empiriques, des vécus collectés par des entretiens ou recueillis sur un blogue, des théorisations ont émergé (voir Figure 1). D'une part, il y avait des pressions sociales qui orientaient, dirigeaient, vers l'hétérosexualité; nous les avons nommées des contraintes. D'autre part, il y avait des pressions sociales qui repoussaient, qui répulsaient, d'aller vers l'homosexualité, mais aussi vers la bisexualité; nous les avons nommées des répressions. Les contraintes sont composées de trois exercices sociaux distincts mais reliés, et qui se renforcent, soit la sexualité et la relation, la conjugalité et, enfin, la reproduction avec un ou des garçons/hommes. Les répressions à l'homo/bisexualité sont formées de six axes : l'invisibilité/invisibilisation, l'inexistence, d'inconnu, l'impensé, l'illégitimité, les stigmatisations. Les répressions (comme les contraintes) se renforcent les unes les autres. Et toutes sont chapeautées par une pression qui les englobe, celle que nous avons appelée l'hétérosystème. Celui-ci est ancré dans le sexisme et a des effets sur les filles et les femmes sur les plans de la santé psychologique et du développement.

3.3.2 Modélisation de l'hétérosystème à la suite de l'analyse des écrits scientifiques traités comme des données

L'hétérosystème, qui comprend les répressions et les contraintes, est la théorisation qui a été réalisée à partir de l'analyse des données empiriques. Elle s'est enrichie après avoir analysé les écrits scientifiques pris comme des données et elle a mené à une autre modélisation qui explore la dialectique de l'hétérosexisme et de l'hétéronormativité. Concrètement, nous avons considéré les résultats de l'analyse enracinée dans les vécus. Prenons l'exemple des répressions. Quels écrits en parlaient, de manière directe ou indirecte? En analysant ces premiers écrits, des questions ont émergé, dont celle des liens d'évidence avec l'homophobie ou l'hétérosexisme. Petit à petit, une analyse comparative constante, enracinée dans les données, a favorisé d'autres théorisations, au sujet des répressions et au sujet des contraintes. Nous avons analysé et théorisé

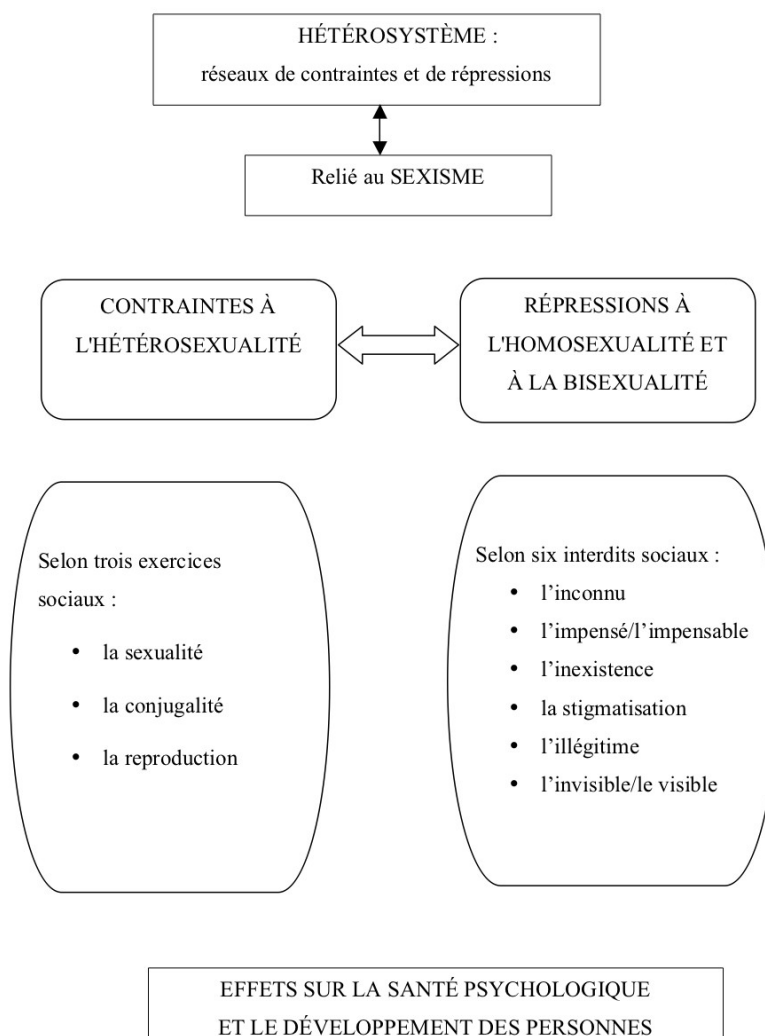


Figure 1. Théorisation de l'hétérosystème à partir des données empiriques.

l'hétérosexisme (Herek, 1984, 1991, 1995, 2004, 2007; Kitzinger, 1987, 1996, 2004, 2010; Kitzinger & Wilkinson, 1993, 1995) comme système qui se décline en préjugés sexuels et en stigmas sexuels. L'hétérosexisme comprend les connaissances socialement construites et partagées que sont les stigmas sexuels ainsi que les attitudes qui reposent sur les préjugés sexuels. Les répressions à l'homosexualité et à la bisexualité, qui se déclinent selon les axes que nous avons théorisés en premier lieu,

sont des opérationnalisations concrètes des stigmas sexuels. Ceci apporte donc un éclairage nouveau sur les différentes expressions concrètes des stigmas sexuels. En outre, selon notre théorisation, les relations entre l'hétérosexisme, les stigmas et les préjugés sexuels sont de l'ordre du renforcement réciproque.

De la même manière, au sujet des contraintes, nous avons analysé la contrainte à l'hétérosexualité (Rich, 1981, 2010) et à l'hétéronormativité (Warner, 1991, 1993) pour finalement théoriser au sujet du système de l'hétéronormativité. Nous l'avons décliné d'une part par les connaissances socialement construites et partagées, que nous avons définies comme des injonctions normatives sexuelles et de genre, et d'autre part par les attitudes, comprises comme des prérogatives sexuelles. Cette analyse théorisante constitue un bel exemple d'innovation, puisque ces concepts n'existent pas dans les écrits. Et c'est par l'analyse enracinée dans les écrits que ces concepts ont émergé de la démarche de théorisation, réalisée avec la MTE (voir Figure 2). Les contraintes à l'hétérosexualité, qui se déclinent selon les exercices sociaux, sont les opérationnalisations concrètes des injonctions normatives sexuelles et de genre. Selon notre théorisation, les relations entre l'hétéronormativité, les injonctions sexuelles et de genre et les prérogatives sexuelles sont de l'ordre du renforcement réciproque. Ensemble, cela participe aux processus d'hétérosexualisation des filles et des femmes et cela a des impacts sur leur santé et leur développement.

Dans notre travail méthodologique réflexif, nous nous sommes demandé si les premières théorisations étaient seulement resituées aux côtés d'autres théories ou si nous avons réalisé un autre processus inductif en utilisant les écrits scientifiques comme des données. Le critère pour répondre à cette question est que nous avons respecté les principes de la MTE et que nous avons continué à voir émerger de nouvelles théorisations, enracinées dans les données qui étaient, dans ce cas, des écrits scientifiques. Il ne s'agissait donc pas simplement de comparer des résultats comme d'autres peuvent le proposer. C'est tout le processus de théorisation qui s'est poursuivi en traitant les écrits comme des données.

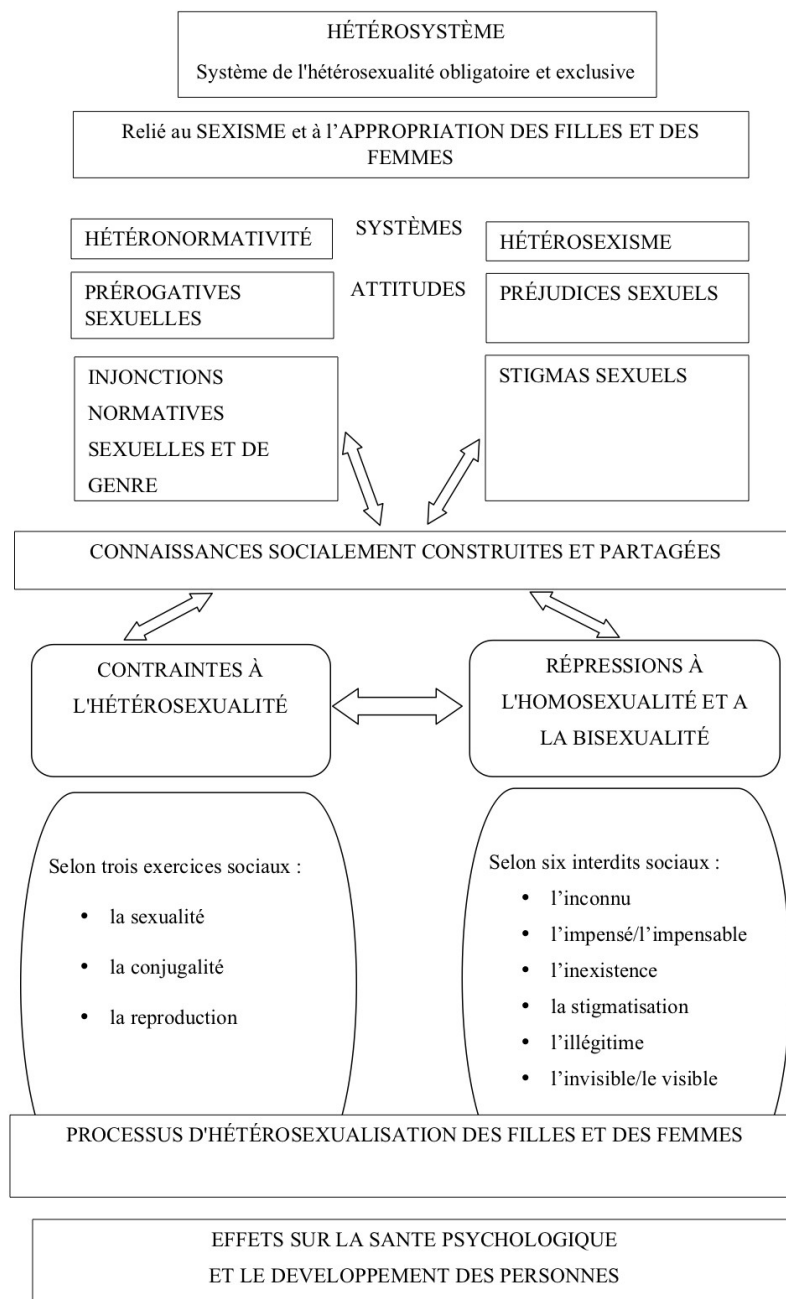


Figure 2. Théorisation de l'hétérosystème à partir des écrits analysés comme des données.

Celle-ci s'est réalisée en continuité de la précédente théorisation enracinée dans les vécus des personnes concernées.

3.4 Mobiliser les écrits *a priori* : l'exemple d'une recension partielle des écrits et d'une critique

Au début, tout en recherchant la formation à la méthodologie la plus adéquate pour notre travail de recherche, nous étions soutenue par une logique déductive qui est habituelle dans notre champ disciplinaire, la psychologie. Nous avons donc commencé à lire des écrits scientifiques sur les processus de *coming out*. Très peu concernent ceux des filles et des femmes, sauf les travaux reconnus et documentés de Diamond (2008a, 2008b), dans lesquels il pose la théorie sur la fluidité sexuelle. Notre démarche initiale ne consistait pas à réaliser une recension des écrits, mais plutôt à favoriser un premier contact avec les théories existantes sur le *coming out* et, ensuite, sur la fluidité sexuelle.

Les théorisations enracinées dans les données empiriques et celles qui se sont poursuivies en traitant les écrits scientifiques comme des données n'ont pas abouti à une théorisation en lien avec les connaissances scientifiques que nous avons lues au début de notre processus de recherche. Donc, les théorisations au sujet des différents processus de *coming out* et celles sur la fluidité sexuelle auraient pu ne pas faire partie de notre thèse. En effet, cela n'émanait pas de l'analyse des données empiriques. Néanmoins, cela a alimenté notre sensibilité théorique, bien qu'aucun concept sensibilisateur présent dans ces écrits n'ait été utilisé comme code typologique *a priori* et bien que rien n'ait émergé de l'analyse théorisante des données (empiriques et celles dites scientifiques) au sujet de la fluidité sexuelle. Nous avons pris la décision d'en faire une réflexion méthodologique supplémentaire, selon deux points d'attention, et c'est ce que nous présentons.

Premièrement, nous avons modélisé une compréhension du développement de l'orientation sexuelle et du *coming out* selon les études scientifiques. Cela a été réalisé intuitivement, par induction, au cœur des écrits scientifiques traités comme des données, à l'instar de Tourigny Koné (2014). Cette compréhension est présentée comme ouverture de notre dissertation doctorale. Pourtant, la thèse aurait pu commencer directement par l'analyse des données empiriques et les théorisations qui

en ont émergé. Cela serait cohérent et respecterait plus complètement la démarche inductive. Mais cela aurait moins répondu aux exigences institutionnelles. Si la modélisation des processus de *coming out* n'émerge pas de l'analyse des données, elle pose néanmoins un cadre. Elle permet de rester dans une présentation plus habituelle dans le monde académique, elle ouvre plus classiquement la porte de la dissertation doctorale, en lien avec le phénomène social initial à l'étude. En ce sens, la mobilisation des écrits scientifiques pour théoriser sur les diverses théories du *coming out* en général est différente de celle qui a utilisé les écrits scientifiques pertinents par rapport aux résultats d'analyse des données empiriques. Théoriser uniquement à partir des écrits scientifiques traités comme des données, sans racine avec des données empiriques, peut permettre de rester dans une abstraction pertinente et inductive. Mais nous souhaitons insister sur le fait que, dans les sciences humaines et sociales, et en psychologie clinique en particulier, il nous semble préférable de favoriser l'émergence à partir des données empiriques, à un moment ou l'autre du processus de théorisation. Le but demeure de mieux comprendre le phénomène à l'étude et de vérifier l'*emergent-fit* auprès des vécus des personnes concernées par le phénomène à l'étude. Il s'agit de ne pas parler sur elles, mais à partir d'elles. En effet, la MTE n'étudie pas les personnes, mais elle théorise un phénomène social à partir des vécus recueillis. Il s'agit aussi de ne pas faire de résonance entre théories (psychologiques par exemple) qui existent déjà et qui sont souvent réalisées par des approches déductives, même si elles sont analysées de manière inductive. Car il ne faut pas perdre la capacité d'innovation (Guillemette, 2006a) liée à l'enracinement dans les vécus des personnes.

Deuxièmement, parmi les modélisations du *coming out*, les travaux de Diamond (2008a, 2008b) offrent une théorisation à partir des vécus des filles et des femmes avec le concept de fluidité sexuelle. Bien que cela n'ait pas émergé des résultats d'analyse des données empiriques, nous avons réalisé une critique du concept de fluidité sexuelle à partir des théorisations enracinées (dans les données dites empiriques et celles dites scientifiques) que nous avons développées. En soi, ce processus n'est donc pas

entièrement inductif à partir des données empiriques. Cela ressemble davantage aux discussions de résultats où une théorie est mise en discussion avec d'autres. Néanmoins, le concept de fluidité sexuelle a émergé de manière inductive des premiers écrits scientifiques lus sur le phénomène à l'étude. Il a alimenté notre sensibilité théorique, mais nous ne l'avons pas imposé aux données. En effet, il peut être intéressant de noter que si nous nous étions inscrite dans une démarche déductive, nous aurions probablement posé une hypothèse en lien avec la fluidité sexuelle. Pourtant, en théorisant à partir des données empiriques, cet élément n'a pas émergé. On peut donc se demander si nous aurions risqué de faire entrer « des données rondes dans une théorie carrée »² [traduction libre] selon la métaphore de Glaser et Strauss (1967, p. 37), en utilisant une démarche déductive à partir de la fluidité sexuelle. Si les deux approches inductives et déductives mobilisent les connaissances scientifiques différemment, le fait de partir des données empiriques, en particulier dans notre champ disciplinaire de la psychologie clinique, nous semble particulièrement important selon ce que notre recherche doctorale a mis en évidence. Néanmoins, il faut souligner que la mobilisation des écrits scientifiques et la critique des théories existantes majeures sur un phénomène (même si elle n'émerge pas des données) présentent un intérêt et une pertinence certaine pour favoriser le développement des connaissances scientifiques et offrir d'autres perspectives.

Conclusion

À partir de notre recherche doctorale, d'une analyse par MTE d'une partie de notre thèse et selon un questionnement méthodologique constant, nous nous sommes demandé : quelles fonctions peuvent avoir la mobilisation des écrits scientifiques? Pour assurer la rigueur, le respect des différents principes de la démarche scientifique reste essentiel et le but est de permettre de mieux comprendre le phénomène à l'étude. Selon l'état de notre réflexion enracinée présentée dans cet article et dans la suite des travaux de Luckerhoff et Guillemette (2012), nous suggérons que la mobilisation des écrits scientifiques peut servir à :

- ✚ nourrir une perspective;
- ✚ favoriser des connaissances et pouvoir les éclairer, les critiquer, pour alimenter la sensibilité théorique en général, celle-ci étant composée autant de prises de distance par rapport aux connaissances que de perspectives qui permettent de dépasser l'évidence;
- ✚ offrir des concepts sensibilisateurs pour alimenter la sensibilité théorique en particulier (sur une perspective donnée, par exemple);
- ✚ répondre à des exigences institutionnelles;
- ✚ comparer et critiquer des théories sur le même sujet dans le même champ disciplinaire ou dans un autre champ, après que des théorisations aient été finalisées;
- ✚ poursuivre des théorisations en émergence en analysant simultanément ou dans des temps différents les écrits autant que les vécus recueillis, comme des données :
 - sur le même phénomène, dans la même discipline;
 - sur le même phénomène dans une autre discipline;
 - sur un autre phénomène, dans la même discipline;
 - sur la méthodologie.

La mobilisation des écrits scientifiques dans les approches inductives se révèle d'une richesse réflexive aux plans méthodologique, épistémologique, voire phénoménologique. Lorsqu'il est question de théoriser sur un phénomène social (nouveau ou à revisiter), tout ce qui améliore la compréhension peut être utilisé, dans le respect des principes de la démarche de recherche. Le but reste de favoriser une compréhension riche et complexe. La question est donc moins de savoir *quand* les écrits scientifiques peuvent être mobilisés, que *comment* et surtout « *pour quoi* », c'est-

à-dire pour assurer quelle fonction. En effet, les fonctions de la mobilisation des écrits sont diverses. Il peut s'agir d'offrir une perspective, de nourrir la sensibilité théorique, de proposer des concepts sensibilisateurs, de poursuivre la théorisation émergente, de resituer dans le champ disciplinaire, etc. Et il semble que la fonction spécifique de poursuivre les théorisations en cours, tout en mobilisant les écrits comme des données à analyser selon un processus de MTE, réponde entièrement à la rigueur de la démarche inductive et permette un réel approfondissement de la compréhension des phénomènes à l'étude. Les fonctions de la mobilisation des écrits scientifiques sont donc un exemple important de ce que les approches inductives peuvent apporter dans les processus de production des connaissances, les fondements épistémologiques en recherche et la nécessité de poursuivre la réflexivité féconde en recherche.

Notes

¹ TED-Talks (Technology, Entertainment, Design) sont des conférences de formats courts qui sont répandues sur internet et qui ont pour but de diffuser des idées, généralement de portée scientifique.

² « *Also emergent categories usually prove to be the most relevant and the best fitted to the data.../... By contrast, when we try to fit a category from a another theory to the situation under study, we can much trouble in finding indicators and in getting agreement among colleagues on them. The result is that our forcing of "round data" into "square categories" is buttressed by a long justificatory explanation for the tentative relationship between the two* » (Glaser & Strauss, 1967, p. 37).

Références

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2000). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), 1-9.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Ouvrage original publié en 1979).
- Charmaz, K. (1995). Grounded theory. Dans J. A. Smith, R. Harré, & L. Van Langenhove (Éds), *Rethinking methods in psychology* (pp. 27-49). Londres : Sage.
- Charmaz, K. (2010). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. Dans W. Luttrell (Éd.), *Qualitative educational research: Readings in reflexive methodology and transformative practice* (pp. 183-207). New York, NY: Routledge.
- Chenitz, W. C. (1986). Getting started: The research proposal for a grounded theory study. Dans W. C. Chenitz, & J. M. Swanson (Éds), *From practice to grounded theory: Qualitative research in nursing* (pp. 39-47). Menlo Park, CA: Addison-Westley.
- Cutcliffe, J. R. (2000). Methodological issues in grounded theory. *Journal of advanced nursing*, 31(6), 1476-1484.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory: Guidelines for qualitative inquiry*. San Diego, CA: Academic Press.
- Diamond, L. M. (2008a). Female bisexuality from adolescence to adulthood: Results from a 10-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 44(1), 5-14.
- Diamond, L. M. (2008b). *Sexual fluidity, understanding women's love and desire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2001). *The grounded theory perspective: Conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2005, Août). *The roots of grounded theory*. Communication présentée à la 3^e Conférence internationale de recherche qualitative, Johor Bahru Malaysia.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Guillemette, F. (2006a). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F. (2006b). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC.
- Herek, G. M. (1984). Beyond « homophobia »: A social psychological perspective on attitudes toward lesbians and gay men. *Journal of Homosexuality*, 10(1-2), 1-21.
- Herek, G. M. (1991). Stigma, prejudice and violence against lesbians and gay men. Dans J. C. Gonsiorek, & J. D. Weinrich (Éds), *Homosexuality: Research implications for public policy* (pp. 60-80). Newbury Park, CA: Sage.
- Herek, G. M. (1995). Psychological heterosexism in the United States. Dans A. R. D'Augelli, & C. J. Patterson (Éds), *Lesbian, gay, and bisexual identities across the lifespan: Psychological perspectives* (pp. 321-346). New York, NY: Oxford University Press.
- Herek, G. M. (2004). Beyond « homophobia »: Thinking about sexual prejudice and stigma in the twenty-first century. *Sexuality Research & Social Policy*, 1(2), 6-24.
- Herek, G. M. (2007). Confronting sexual stigma and prejudice: Theory and practice. *Journal of Social Issues*, 63(4), 905-925.
- Kitzinger, C. (1987). *The social construction of lesbianism*. London: Sage.
- Kitzinger, C. (1996). Speaking of oppression: Psychology, politics, and the language of power. Dans E. D. Rothblum, & L. A. Bond (Éds), *Preventing heterosexism and homophobia* (pp. 3-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kitzinger, C. (2004). Sexualities. Dans R. K. Unger (Éd.), *Handbook of the psychology of women and gender* (pp. 272-285). New York, NY: John Wiley & Sons Inc.
- Kitzinger, C. (2010). Researching sexuality and gender: Meet the researcher. Dans R. Gross (Éd.), *Psychology: The science of mind and behaviour* (6^e éd., pp. 386-387). London: Hodder Educational.

- Kitzinger, C., & Wilkinson, S. (1993). Theorising heterosexuality. Dans S. Wilkinson, & C. Kitzinger (Éds), *Heterosexuality: A feminism and psychology reader* (pp. 1-32). London: Sage.
- Kitzinger, C., & Wilkinson, S. (1995). Transitions from heterosexuality to lesbianism : The discursive production of lesbian identities. *Developmental Psychology*, 31(1), 95-104.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (Éds). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Morse, J. M. (1994). Emerging from data: The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. Dans J. M. Morse (Éd.), *Critical issues in qualitative research methods* (pp. 23-43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J. M. (2001). Situating grounded theory within qualitative inquiry. Dans R. S. Schreiber, & P. N. Stern (Éds), *Using grounded theory in nursing* (pp. 1-15). New-York, NY: Springer.
- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 87-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. London: Routledge.
- Rich, A. (1981). La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne. *Nouvelles questions féministes*, 1, 15-43.
- Rich, A. (2010). *La contrainte à l'hétérosexualité et autres essais*. Genève-Lausanne : Mamamélis-Nouvelles Questions Féministes.
- Rohner, R. P. (2004). The parental « acceptance-rejection syndrome »: Universal correlates of perceived rejection. *The American Psychologist*, 59(8), 830-840.
- Rohner, R. P. (2008). Parental acceptance-rejection theory studies of intimate adult relationships. Cross-cultural research? *The Journal of Comparative Social Science*, 42(1), 5-12.

- Rohner, R. P. (2016). Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory) and evidence. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(1). Repéré à <http://scholarworks.gvsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1055&context=orpc>
- Starrin, B., Dahlgren, L., Larsson, G., & Styrborn, S. (1997). *Along the path of discovery: Qualitative methods and grounded theory*. Lund: Studentlitterature.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tourigny Koné, S. (2014). Considérer les écrits scientifiques comme données à l'étude. *Approches inductives*, 1(1), 70-95.
- Van den Hoonaard, W. C. (1997). *Working with sensitizing concepts: Analytical field research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Warner, M. (1991). Introduction: Fear of a queer planet. *Social Text*, 29, 3-17.
- Warner, M. (1993). *Fear of a queer planet: Queer politics and social theory*. London: University of Minnesota Press.

***L'induction au service d'une étude des représentations sociales
du leadership féminin : de la problématisation
à l'interprétation des données***

Noémie Allard-Gaudreau

Université du Québec à Trois-Rivières

Mireille Lalancette

Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

Cet article décrit l'utilisation de la méthodologie de la théorisation enracinée, comme l'ont conceptualisée Glaser et Strauss (1967), dans une étude portant sur des représentations sociales. Plus spécifiquement, nous entendons illustrer comment une approche inductive qui encourage la mise à distance temporaire des écrits connus a permis de faire émerger les représentations socialement partagées à propos du leadership féminin sous un angle nouveau. Ces analyses ont été réalisées lors d'une recherche visant la description et la compréhension des fonctions des représentations sociales chez une population de femmes reconnues comme faisant preuve de leadership. L'analyse des données recueillies au moyen d'entretiens individuels semi-dirigés auprès de vingt femmes considérées comme des leaders a permis l'exploration de trois types de représentations du leadership : les représentations de la femme leader, celle du leader idéal et les représentations biographiques du leadership.

Mots-clés : Approches inductives, représentations sociales, leadership féminin, entretiens, approche biographique

Introduction

Cet article met en lumière l'intérêt d'utiliser une démarche inductive pour l'étude des représentations sociales portant sur le leadership féminin. Dans un premier temps, soulignons que les femmes continuent d'obtenir un salaire inférieur aux hommes, environ 20 % de moins, et ce, pour des postes ou des fonctions similaires (Jérôme-Forget, 2012). En effet, comparativement aux détenteurs masculins d'un diplôme universitaire, les femmes ne gagnent que 85,2 % de la rémunération hebdomadaire

moyenne de ceux-ci. De plus, selon l'Institut de la statistique du Québec, les milieux qui sont généralement les plus lucratifs sont ceux majoritairement occupés par des hommes (Jérôme-Forget, 2012). Les femmes éprouvent encore aujourd'hui de la difficulté à investir les professions à prédominance masculine (Beeman, 2011; Gardiner & Tiggemann, 1999; Lafortune, Deschênes, Williamson, & Provencher, 2008; Pruvost, 2007). En effet, que ce soit du côté de l'ingénierie, de l'informatique ou des métiers de la construction, la proportion de femmes qui s'y retrouvaient en 2000 est passée de 20,2 % à 18,5 % en 2005 (Beeman, 2011). Ce nombre est toujours en décroissance (Emploi Québec, 2009). D'ailleurs, plusieurs auteurs issus du monde scientifique, mais aussi de celui des affaires et de la politique, pointent la sous-représentation des femmes dans les hautes sphères de la direction et des instances de tous horizons (Eagly & Carli, 2007; Jérôme-Forget, 2012; Laufer, 2005; Powell, 2011; Sandberg, 2013). Le même son de cloche se fait entendre partout dans le monde selon l'Organisation internationale du travail (2015) alors que les femmes occupent à peine 5 % des postes de PDG des plus grandes entreprises.

Faisant office de contexte social historiquement situé, ces statistiques alimentent notre intérêt d'étudier le leadership des femmes, mais aussi la pertinence sociale de ce projet de recherche. Ce besoin de mieux comprendre leurs perceptions du leadership nous a menés à mettre sur pied la présente étude. Plus spécifiquement, nous avons rencontré vingt femmes qui sont considérées comme des leaders en Mauricie. Celles-ci ont vu leur titre de femmes influentes être « officialisé » à travers une nomination ou un couronnement aux différents concours de Mauriciennes d'influence. Nous cherchions au cours de notre étude inductive à comprendre les représentations sociales du leadership de Mauriciennes considérées comme des leaders et de saisir sur quels éléments repose la construction de ces représentations. Se représentent-elles le leadership dans des termes masculins tel que le suggèrent plusieurs auteurs (Eagly & Carli, 2003, 2007; Kark, 2004; Powell, 2011)?

Dans la lignée de cette étude, l'objectif du présent article est d'illustrer les apports et la richesse des approches inductives dans une recherche visant à étudier les représentations sociales. Plutôt que d'être mobilisées en tant que théorie, les représentations sociales l'ont été en tant qu'objet d'étude. Ce faisant, les représentations sociales ont, comme nous le verrons, servi de guides, faisant office de « lunettes » avec lesquelles nous avons récolté et analysé les données empiriques. Avant d'aborder ces réflexions à propos des représentations sociales, nous présenterons les principes épistémologiques qui sous-tendent cette étude. Par la suite, nous décrirons la relation que nous avons entretenue tout au long du processus scientifique au regard des écrits portant sur le leadership. L'entretien sera ensuite mis de l'avant comme une méthode de collecte de données qui s'inscrit dans une posture inductive favorisant l'émergence de données empiriques. Enfin, les résultats de la présente étude seront brièvement présentés.

La motivation derrière cet article est de décrire en profondeur les réflexions et la démarche qui ont concouru à l'interprétation des discours produits durant les entrevues individuelles afin de permettre à d'autres chercheurs de s'en inspirer. Ce texte offre ainsi un aperçu concret de la démarche grâce à plusieurs exemples tirés des expériences vécues lors de la réalisation du projet.

1. Principes épistémologiques

Notre recherche a été inspirée de l'épistémologie de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). De fait, l'induction comme approche méthodologique, mais aussi analytique, demeure une approche populaire chez les chercheurs en sciences sociales (Garneau, 2015). Son utilisation repose en partie sur la volonté de s'éloigner des démarches plus classiques, notamment celles qui sous-tendent les paradigmes hypothético-déductifs longtemps considérés comme les seules démarches valides, rigoureuses, voire scientifiques (Guillemette & Luckerhoff, 2009). Afin de remédier à cette situation, les auteurs Glaser et Strauss ont conceptualisé les bases d'une démarche scientifique novatrice soutenue et enrichie de procédures adaptées aux logiques

inductives. Ils ont mis sur pied la Grounded theory en 1967 dans leur ouvrage devenu une référence *The discovery of grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Depuis, cette démarche traduite comme la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Luckerhoff & Guillemette, 2012b) a été au cœur de nombreuses recherches. Plusieurs auteurs issus des sciences de l'éducation (Lapointe & Guillemette, 2012), des études culturelles (Luckerhoff, Paré, & Lemieux, 2012; Plouffe & Guillemette, 2012) ou encore des sciences de la gestion (Kempster & Parry, 2011; Labelle, Navarro-Flores, & Pasquero, 2012; Lebrument & De La Robertie, 2012) ont mobilisé cette approche. C'est aussi notre cas pour cette recherche en communication.

Pour Corbin (2012), ce courant ramène au premier plan les approches inductives et met en exergue l'importance de générer des théories « enracinées » dans les données de terrain. Comme le soulignent Duchesne et Savoie-Zajc (2005), l'analyse par théorisation enracinée procède selon des étapes bien définies et poursuit quatre intentions. La première de ces intentions tient, selon ces auteures, à la valorisation de la construction d'une théorie plutôt qu'à sa validation ou à sa reproduction. L'analyse par théorisation enracinée poursuit aussi l'objectif de donner une rigueur au processus de recherche qualitative par des procédés détaillés ainsi que d'offrir au chercheur la possibilité de contrer ses biais ou ses préjugés en demeurant centré sur les données issues du terrain. Enfin, toujours selon Duchesne et Savoie-Zajc (2005), la théorisation enracinée s'applique à procurer l'enracinement des données puis à construire, à partir de celles-ci, une théorie dense correspondant à la réalité qu'elle veut représenter. Bien que hautement structurée, la théorisation enracinée demeure une méthode très flexible, soulignent Glaser et Holton (2004).

Par ailleurs, le principe d'émergence est au cœur de l'approche de la MTE. Grâce au caractère exploratoire et interprétatif de la démarche, c'est la théorie qui émerge des données empiriques et non l'inverse. D'une part, cette situation s'explique parce que « la réalité ne peut pas être purement et simplement découverte telle qu'elle est, sans le filtre de l'interprétation » et, d'autre part, parce que « la science ne doit pas se limiter

à l'étude de ce filtre ou à l'étude de ce qui est construit par l'esprit humain », expliquent Guillemette et Luckerhoff (2009, p. 7). En ce sens, et suivant ces auteurs, la MTE s'inscrit dans la perspective de l'interactionnisme symbolique. L'inscription dans ce champ sous-entend de saisir la réalité sociale des individus tels qu'ils l'ont construite et interprétée et non la réalité telle qu'elle existe dans la nature (Allard-Poesi & Marechal, 1999).

Garneau (2015) souligne, dans un prolongement similaire, l'importance de contextualiser, tant à l'échelle micro que macro, les données au moment de leur récolte, mais aussi lors de l'analyse de celles-ci. Cela permettrait aux chercheurs qui s'inscrivent dans la MTE d'interpréter les données récoltées de façon à refléter le plus fidèlement possible la réalité observée. L'auteure met de l'avant l'importance du contexte et explique qu'il s'agit d'un concept largement utilisé en sciences sociales qui n'est cependant pas univoque. Elle décompose le contexte en deux niveaux; d'un côté, le contexte réfère au découpage empirique de l'étude (permet d'expliquer), de l'autre, il correspond au statut théorique accordé aux données (permet d'interpréter). Nous verrons plus loin comment la prise en compte du contexte produit à l'intérieur même des entretiens, mais également relativement au type de données récoltées, a permis une meilleure compréhension de notre objet d'étude. Cette contextualisation aura, au final, enrichi l'interprétation des discours et permis de nuancer les diverses expériences de leadership rapportées par les femmes interviewées.

Enfin, suivant Guillemette et Luckerhoff (2009), la MTE répond aux exigences de la science empirique parce que les résultats de recherche sont fondés sur de l'observation systématique et qu'il existe une adéquation des analyses avec les observations. Garneau (2015) met cependant en garde contre l'utilisation de la MTE à des fins de description, et met de l'avant l'importance d'une montée en abstraction des données récoltées.

2. Concept sensibilisateur : la théorie des représentations sociales

L'expression *sensibilité théorique* renvoie dans cette étude à l'idée d'instruments de lecture avec lesquels nous nous sommes plongées dans les données empiriques pour en laisser émerger une analyse (Guillemette & Luckerhoff, 2009). L'étude d'un phénomène comme celui du leadership féminin en regard au parcours, aux obstacles et aux défis qui jonchent la trajectoire professionnelle des femmes a emprunté la route des représentations en tant qu'*a priori*. En effet, les représentations sociales constituent pour nous le matériel primaire à partir duquel la réalité acquiert un sens et s'actualise chez les individus. Parce qu'il nous était difficile de faire une complète abstraction de cette notion, nous nous en sommes servies comme d'un concept sensibilisateur. Plus encore, nous en avons fait notre principale question de recherche. Nous voulions connaître les représentations du leadership féminin chez des femmes ayant elles-mêmes démontré du leadership et comprendre dans quels contextes ont été produites ces représentations.

Ce faisant, nous nous sommes inspirées de la théorie des représentations sociales de Moscovici, considéré comme le fondateur de ce courant de pensée. Les bases de la théorie ont été jetées en 1961 par la publication de sa thèse doctorale intitulée *La psychanalyse, son image, et son public*. Ce que nous retenons de cet ouvrage et de bien d'autres écrits portant sur les représentations sociales, c'est que pour les auteurs de l'école française des représentations sociales, celles-ci sont appréhendées comme des structures sociocognitives organisées et hiérarchisées (Abric, 1994). Ces structures sont formées d'informations, d'opinions et de croyances par rapport aux objets sociaux. Les représentations sont partagées par des groupes de personnes qui quelquefois ne se connaissent pas personnellement, mais qui ont hérité de ce savoir collectif, comme le fait remarquer Seca (2010). *Ipsa facto*, l'ajout du qualificatif *social* au mot *représentation* prend tout son sens parce que « son élaboration repose sur des processus d'échange et d'interaction qui aboutissent à la construction d'un savoir commun, propre à une collectivité, un groupe social ou à une société tout entière » (Moliner,

2001, p. 8). À cet effet, « toute réalité est représentée », c'est-à-dire « appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne » (Abric, 1994, p. 12).

Parce que les représentations du leadership sont socialement et culturellement construites, et qu'elles sont historiquement situées, il nous a semblé nécessaire de connaître celles spécifiques à la culture nord-américaine dans laquelle les participantes s'inscrivent. Faisant partie de cette société qui endosse certaines représentations à propos du leadership, les femmes rencontrées les partagent elles aussi et les négocient au quotidien. Ces représentations font partie intégrante des expériences de leadership vécues et du sens qu'elles lui attribuent. Nous retenons donc de nos lectures que, comme d'autres objets sociaux en évolution, le leadership fait l'objet de nombreuses représentations. Néanmoins, plusieurs chercheurs s'accordent à dire qu'il est ancré et décrit majoritairement dans des termes masculins (Eagly & Carli, 2003, 2007; Kark, 2004; Powell, 2011). Plus spécifiquement, Koenig, Eagly, Mitchell et Ristikari (2011) expliquent que plusieurs chercheurs ont montré que le leadership est représenté comme étant davantage le domaine des hommes que des femmes, celui de la masculinité, non de la féminité, et qu'il correspond surtout aux caractéristiques *agentic* (relatives aux stéréotypes masculins), très peu à celles *communal* (relatives aux stéréotypes féminins). Ces représentations sont partagées non seulement par la population en général, mais aussi par les décideurs et les gestionnaires qui perçoivent le leadership comme étant « naturellement » plus le domaine des hommes que des femmes (Eagly & Karau, 2002; Laufer, 2005).

Ces images préconçues et largement répandues ont notamment pour conséquences que les femmes qui veulent se démarquer professionnellement, mais aussi socialement, font face à plus d'obstacles que leurs homologues masculins pour atteindre leurs objectifs (Eagly & Carli, 2007).

Ces doubles standards s'expliquent parce que les représentations du leadership, mais aussi de tous les objets sémiotiques, sont des guides pour l'action, car elles permettent d'orienter et de justifier les conduites (Abric, 1994). Selon Abric (1994), fondateur de l'approche structurale des représentations, les représentations sont influencées par les pratiques et les pratiques le sont à leur tour par les représentations. Les représentations en tant qu'objet symbolique ont donc de réels impacts dans le monde physique. Par exemple, le fait de percevoir les femmes comme n'étant pas des leaders naturelles pourrait occasionner l'embauche d'un homme plutôt que d'une femme pour pourvoir un poste de leader.

Le fait que les représentations sociales puissent avoir des impacts dans le monde réel est en adéquation avec le matériel empirique de notre étude. Cela est spécialement vrai parce que nous avons eu accès à des femmes qui ont vécu des expériences de leadership et qui, dans ce prolongement, endossent différentes représentations du leadership ayant pu influencer leurs pratiques de leaders. Nous nous sommes demandé comment des femmes qui ont réussi à se démarquer par leur leadership se représentent le leadership. Le perçoivent-elles également dans des termes masculins comme plusieurs auteurs le suggèrent? Comment, dans ce contexte où le leadership est perçu comme le domaine des hommes et de la masculinité, se définissent-elles en tant que femmes leaders? Nous verrons dans les lignes suivantes comment, à partir d'entretiens individuels semi-dirigés, nous avons été en mesure de faire émerger les représentations sociales du leadership féminin.

3. Méthode : l'entretien qualitatif

Glaser et Holton (2004) font remarquer que l'entretien de recherche qualitatif demeure une des méthodes les plus populaires dans les études poursuivant l'objectif de faire émerger une théorie à partir de matériaux empiriques. Il est à noter cependant que, contrairement aux méthodes inductives classiques, notre dispositif de recueil de données était établi avant d'entamer notre étude. En effet, cette recherche s'inscrit à l'intérieur d'un projet plus vaste financé par une commandite émise en 2014 provenant

de la Table de concertation du mouvement des femmes de la Mauricie (TCMFM). L'organisme voulait à ce moment connaître le parcours de femmes considérées comme des leaders en Mauricie.

Nous avons d'abord rejoint l'ensemble des femmes figurant sur une liste de candidates fournie par la TCMFM. Au final, vingt d'entre elles ont accepté de nous rencontrer, représentant un taux de réponse de plus de 87 % (20/23). Nous avons ensuite communiqué avec ces femmes par le biais d'un courriel type auquel nous avons attaché un schéma d'entretien, ainsi que le formulaire de consentement. Ces entretiens se sont déroulés entre mai et septembre 2014. Ils ont été réalisés en personne et ont eu lieu dans les locaux de l'Université du Québec à Trois-Rivières, mais aussi à quelques occasions dans l'environnement personnel ou professionnel de la participante. La durée moyenne des entretiens se situe autour de deux heures. Étant assez longs, ils ont demandé de grands efforts, tant pour les participantes qui devaient replonger dans leurs souvenirs que pour nous qui avions à déployer une grande concentration.

Soulignons d'emblée que l'entretien est une méthode de recueil de données prise par les théoriciens des représentations sociales, notamment parce que les représentations sont « appréhendables » grâce au contexte discursif (Abric, 1994). En effet, « l'utilisation de l'entretien approfondi constitue toujours, à l'heure actuelle, une méthode indispensable à toutes études sur les représentations », soutient Abric (1994, p. 75). D'ailleurs, aux fins de cette étude, les rencontres ont été animées de façon souple. Nous nous sommes laissé guider par le rythme et le contenu unique des participantes, comme le propose Savoie-Zajc (2010). Les questions étaient ouvertes et laissaient aux participantes la possibilité de retourner dans leurs souvenirs. Le schéma d'entretien agissait à titre de guide et toutes les questions n'ont pas été posées dans le même ordre ni posées systématiquement à chaque femme rencontrée. Une question large et ouverte était d'abord formulée et la suite de la rencontre se déroulait en fonction des réponses émises. Seules les grandes thématiques ont été récurrentes d'une entrevue

à l'autre. Notons à ce sujet que l'entrevue qualitative est une méthode en adéquation avec le courant de l'interactionnisme symbolique. En effet, durant l'entretien, le sens est coconstruit à travers les interactions entre la chercheuse et la participante (Luckerhoff & Guillemette, 2012a). Suivant cette approche, l'entretien offre en ce sens aux chercheurs la possibilité, voire la liberté d'approfondir certaines thématiques et d'en éliminer d'autres au fur et à mesure qu'ils mènent les rencontres. Le potentiel théorisant de ce dispositif de recueil de données tient à sa flexibilité et à sa richesse, selon Glaser et Holton (2004), favorisant la production de connaissances nouvelles et inédites.

Enfin, pour recueillir ces réflexions, l'enregistreur s'est avéré nécessaire afin de transcrire le plus fidèlement possible les propos des participantes, assurant par le fait même la validité de contenu. L'emploi d'un carnet de notes, aussi appelé mémos (Plouffe & Guillemette, 2012), a également été incontournable. Il nous a permis de consigner en détail les propos, et ce, avant, pendant et après l'entrevue.

4. Corpus : le discours des Mauriciennes d'influence

Les femmes qui ont participé à notre étude ont toutes été mises en nomination et récompensées au concours régional d'envergure Mauriciennes d'influence. Il s'agit d'un concours biennal organisé par la Table de concertation du mouvement des femmes de la Mauricie (TCMFM). Il récompense les femmes qui ont fait une différence en Mauricie et qui, pour y arriver, ont fait preuve de leadership. L'objectif de ce programme est de promouvoir le talent des femmes d'ici et de les inciter, notamment avec l'aide de mentors, à oser se diriger vers les hautes sphères de la direction et des lieux décisionnels. Les membres de la TCMFM espèrent ainsi pallier leur sous-représentation des lieux de pouvoir en médiatisant la réussite des femmes de la région.

Au moment des entretiens, l'âge des participantes se situait entre la fin de la vingtaine et la soixantaine tardive. N'étant pas toutes natives de la Mauricie, chacune d'elles y est établie et y travaille cependant depuis plusieurs années. Les lauréates

proviennent de tous les secteurs professionnels et de tous les niveaux hiérarchiques. Ce sont par exemple des femmes qui ont occupé des postes à responsabilités dans des milieux masculins ou qui ont mis sur pied un projet qui a contribué à améliorer la société, comme la création de Maisons pour femmes ou de Centres jeunesse. Dans plusieurs cas, il s'agit d'un amalgame de ces deux types de parcours.

Plus spécifiquement, des attachées politiques, des conseillères municipales, des mairesses ainsi que des députées provinciales et fédérales font partie de notre échantillon. Des professeures d'université et des chercheuses, des entrepreneures, des directrices d'entreprise, des agricultrices ou encore des travailleuses autonomes y figurent également. Plusieurs de ces femmes ont également été récompensées pour leur leadership et leur implication dans d'autres concours régionaux et provinciaux : Femmes et mérite de la YWCA Québec, Femmes essor, ou encore Chapeau les filles!

Nous avons eu accès à un échantillon original par rapport à d'autres études ayant pour objet les femmes leaders. La particularité de notre échantillon provient dans un premier temps du fait que les femmes rencontrées ont toutes été récompensées pour leur leadership. Contrairement à plusieurs études de leadership, les participantes ne sont pas considérées leaders seulement en raison de leur position hiérarchique (Laufer, 2005; Mardellat, 1994; Petit, 2012; Shnurr, 2008). L'exercice de ce leadership a été reconnu par des pairs et apprécié au point de leur avoir permis d'être en nomination ou de remporter un des concours de Mauriciennes d'influence.

Dans un deuxième temps, la diversité des expériences professionnelles et personnelles des participantes rend aussi notre échantillon particulièrement intéressant et singulier. En effet, les études ont plutôt porté sur le leadership des femmes en regard à un secteur particulier, comme celui de la politique (Blanc & Cuerrier, 2007; Caprioli & Boyer, 2001), de l'entrepreneuriat (Constantinidis, 2010) ou encore des sciences de la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (Lafortune et al., 2008). La diversité présente dans cette étude rend possible, selon nous, une meilleure compréhension des

fonctions des représentations du leadership et des mécanismes à l'œuvre pour leur construction.

5. Approche biographique

Comme il a été mentionné précédemment, la contextualisation de notre étude, tant au regard de l'objet observé que des données recueillies, a été une étape fondamentale. Plus tôt, nous avons mis en lumière les contextes social et culturel historiquement ancrés – soit le contexte macro (Garneau, 2015) – qui sous-tendent le concept de leadership. Nous avons également rendu compte de notre inscription dans le champ des représentations sociales.

Dans la section qui suit, nous porterons un regard spécifique sur les données tirées du terrain, soit les verbatims des vingt entretiens réalisés. De quel type de données s'agit-il? Dans quel contexte ont-elles été produites? De quoi parle-t-on et comment en parle-t-on? En ce sens, il s'est avéré essentiel de considérer les propos émis sous un angle biographique puisque les femmes rencontrées avaient à offrir un récit qui portait sur plusieurs aspects de leur vie personnelle et professionnelle. En effet, elles étaient questionnées sur leur parcours, les défis et obstacles rencontrés, mais aussi à propos de leur propre leadership et de la perception qu'elles avaient du leadership des autres Québécoises. Cette manière d'appréhender les discours produits nous permet d'enrichir la compréhension du contexte micro de notre objet d'étude.

De fait, le discours autobiographique, ou le récit de vie, amène les individus sondés à décrire « la vie comme un chemin, une route, une carrière, avec ses carrefours [...], ses embûches, voire ses embuscades » (Bourdieu, 1986, p. 69). Bourdieu (1986) soutient que ce type de récit s'inspire toujours, au moins en partie, du souci de donner sens, de dégager une logique à la fois rétrospective et prospective en établissant des relations intelligibles de causalité entre les états successifs. Pour l'auteur, les discours autobiographiques amènent les narrateurs à sélectionner des événements significatifs selon une création artificielle de sens. Il s'agirait en fait de la présentation publique

d'une représentation privée de sa propre vie (publique ou privée), d'une présentation de soi, voire d'une production de soi (Bourdieu, 1986). Pour Bourdieu (1986), le récit biographique n'est jamais rien d'autre que la production « illusoire » de soi.

Notre perspective concernant le récit de vie s'éloigne en partie de celle de Bourdieu. Nous soutenons que, bien que construits, les récits autobiographiques rendent compte de valeurs, de croyances et de connaissances réelles et authentiques pour le narrateur au moment de l'entretien. De fait, pour Desmarais (2010), le récit autobiographique tient sa richesse dans l'expérimentation par le participant de l'objet ou la thématique qui intéresse le chercheur. L'auteure suggère que, comme c'est par la culture que les événements prennent forme dans la conscience, il n'y a pas de sens préexistant aux expériences. Il s'agit plutôt de la subjectivité personnelle – l'expérimentation du réel par le narrateur – qui contribue à donner sens au monde. Ce faisant, chaque narration est interprétative. Desmarais (2010) explique que le récit autobiographique permet aux acteurs-narrateurs, dans toute leur « texture individuelle » (p. 368), d'être les producteurs de connaissances originales. C'est dans cette perspective que nous avons étudié les discours produits comme étant le terrain rendant visibles les représentations socialement construites et partagées chez les Mauriciennes de notre étude.

6. Analyse, codage et interprétation des données

L'analyse a débuté dès les premiers entretiens et s'est poursuivie jusqu'au moment de la rédaction suivant une trajectoire hélicoïdale et itérative lors de la théorisation, mais aussi lors de la collecte de données et du recours aux écrits scientifiques (Luckerhoff & Guillemette, 2012b).

Pour être en mesure de faire émerger les représentations qui sous-tendent l'existence de notre objet d'étude et poursuivre l'objectif de saisir les modes de raisonnement différents et uniques des participantes, nous avons dû suspendre temporairement les théories connues (Plouffe & Guillemette, 2012). Par exemple, nous

savions déjà que certains chercheurs avaient proposé différents modèles pour concevoir le leadership. Pensons à la typologie développée par Bass en 1995, soit 1) le style de leadership transformationnel; 2) le leadership transactionnel; 3) le style laissez-faire. Ces écrits, et bien d'autres encore, ont été mis temporairement de côté afin que nous puissions porter un regard nouveau sur les données récoltées et penser le leadership en dehors des théories connues. De cette façon, nous nous assurons également que les données recueillies ne subissaient pas de *forcing*, c'est-à-dire qu'elles n'étaient pas forcées à entrer dans un cadre théorique ou conceptuel préétabli (Plouffe & Guillemette, 2012). Les ouvrages portant sur le leadership n'ont été consultés qu'après avoir codé et interprété les propos émis durant les entretiens. Cela nous a permis d'analyser ces textes dans leurs aptitudes à enrichir la théorie émergente. Suivant la démarche préconisée par la théorisation enracinée, ces recherches ont été comparées régulièrement avec les données émergentes des entrevues, selon la méthode de la comparaison constante (Glaser & Holton, 2004).

Afin de donner un sens aux discours obtenus, nous avons dû coder puis interpréter les verbatims, mais aussi les mémos pris tout au long de la collecte de données. En effet, les éléments éloquents, uniques ou récurrents d'une entrevue à l'autre ont été consignés dans des mémos qui ont par la suite servi de fondement pour le codage et la catégorisation des verbatims. Les mémos ont notamment permis de situer certaines citations au contexte dans lequel elles ont été produites. D'ailleurs, c'est grâce à la communication non verbale, aux silences et aux intonations des participantes que nous avons senti que certains propos étaient plus importants ou sensibles que d'autres. Soulignons que nous n'avons pas analysé de façon systématique ces éléments non verbaux. Ils ont surtout permis d'indiquer le climat général des rencontres et d'accorder un sens plus pointu à certains propos qui, pris hors contexte, n'auraient pas eu la même signification. Sans l'accès à ces éléments « subjectifs », les discours n'auraient pas été ancrés dans leur contexte (micro) de production, c'est-à-dire dans des rencontres en face à face entre une chercheuse novice et des femmes reconnues

pour leur influence en Mauricie. Une relation particulière basée sur la confiance et le respect mutuel s'est établie lors de chacune de ces vingt entrevues, modifiant ainsi les interactions produites. Cette richesse tient principalement des approches qualitatives.

De fait, la codification des verbatims et des mémos s'est effectuée de façon manuelle. En effet, nous avons utilisé des codes définis tels des codes de couleurs et des commentaires directement dans les notes prises lors de chaque entrevue, mais aussi durant la transcription de celles-ci. Par exemple, nous notions au fur et à mesure des entretiens les qualités et les caractéristiques utilisées par les participantes pour décrire le leadership, que ce soit en parlant du leadership des femmes, de leur propre leadership ou de celui du leader idéal. Nous consignions également les grandes thématiques abordées avec toutes les participantes, par exemple, les défis rencontrés par les femmes leaders ou la conciliation famille-travail. Nous avons par la suite formé des catégories textuelles, puis avons codé chacune des citations correspondantes aux thématiques que nous avons choisi d'aborder dans notre étude. Lors de cette étape, nous avons posé la question de recherche suivante afin de délimiter et d'orienter nos observations : quelles sont les représentations sociales du leadership féminin et quels éléments ont influencé la construction de ces représentations?

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons refait un deuxième, puis un troisième codage à partir des codes préexistants. Cette manière de procéder nous a permis de comprendre les différentes nuances entourant les significations du leadership énoncées par les participantes. Il s'agit d'un type de codage axial et sélectif visant l'approfondissement par « réduction et densification » (Plouffe & Guillemette, 2012, p. 106). Comme le fait remarquer Lalancette (2009), il s'agit dans un premier temps de découper et de réduire les informations en petites unités comparables, de maximiser les ressemblances et d'ordonner de façon sommaire les données. Ensuite, l'auteure propose de reconstruire et de synthétiser les données en maximisant, cette fois-ci, les différences, en raffinant et en subdivisant les catégories.

Une fois la catégorisation terminée, nous avons procédé à l'interprétation. C'est également à ce moment que nous sommes retournées consulter les écrits entourant les représentations du leadership, mais aussi les diverses théories du leadership. Nous avons pu à ce moment comparer nos analyses à celles faites par d'autres chercheurs. Ces écrits nous ont permis de raffiner notre compréhension du sujet, mais aussi de nuancer certains propos codés en amont. L'interprétation s'est surtout concrétisée lors de la rédaction des chapitres d'analyse. « Ceux-ci font état des découpages qui servent à organiser les données, à choisir les extraits les plus représentatifs des procédés et opérations dont nous devons faire état » (Lalancette, 2009, p. 89). Ce faisant, comme le propose Lalancette (2009), nous nous sommes assurées que la recherche était authentique, qu'elle rendait justice aux matériaux étudiés ainsi qu'aux perspectives proposées par les femmes qui ont participé à l'étude.

7. Principaux résultats

En comparant constamment les nouvelles données récoltées aux plus anciennes, nous avons été en mesure de saisir les éléments nouveaux et ceux, au contraire, qui étaient récurrents d'une entrevue à l'autre. Cette façon de procéder assure en quelque sorte la validité interne de nos résultats (Kempster & Parry, 2011). Nous présenterons brièvement dans cette section les principaux résultats de nos analyses des discours produits par des Mauriciennes d'influence. Trois grandes représentations du leadership ont émergé : 1) les représentations de la femme leader; 2) les représentations du leader idéal; 3) les représentations de leur leadership personnel. Soulignons d'emblée que nous avons fait émerger ces catégories parce qu'elles se différencient entre elles, bien que quelques éléments se recourent.

7.1 Représentations de la femme leader

À la question « comment appréhendez-vous le leadership des femmes? », les participantes rencontrées évoquent surtout des éléments relatifs à l'être, soit à la femme leader elle-même. De fait, elles la décrivent dans des termes relatifs à la féminité et

dans plusieurs des cas, en fonction des stéréotypes de genre féminin (Sarlet & Dardenne, 2012). Elles partagent une représentation homogène du leadership « féminin ». Lorsqu'elles décrivent les forces et les avantages de la femme leader, elles la peignent à partir de trois principales caractéristiques : l'attention portée aux autres, la sollicitude et la recherche de consensus.

- 1) L'attention portée aux autres apparaît comme la caractéristique principale et la plus récurrente chez les femmes interrogées pour décrire la femme leader. L'attention se décline par le trait de l'humanisme. En effet, la femme leader est surtout perçue comme étant humaine, notamment parce que l'humain serait son centre d'intérêt premier. Les femmes leaders sont en ce sens envisagées comme des personnes axées vers les relations interpersonnelles. Le trait de l'empathie est une caractéristique fondamentale dans cette catégorie.
- 2) La sollicitude s'illustre comme une deuxième caractéristique essentielle dans la représentation de la femme leader. Celle-ci se rapporte aux actions de prendre soin, de se préoccuper et de se soucier des autres. La sollicitude est possible notamment grâce au fait « d'être maternelle » selon les femmes rencontrées. En effet, la femme leader québécoise est avant tout perçue comme une mère, plus précisément comme naturellement maternelle. De plus, selon ces Mauriciennes, les femmes leaders seraient préoccupées par certaines questions dites sociales, notamment en lien avec l'humain, la famille ou encore la pauvreté.
- 3) Un troisième élément central est apparu pour décrire le leadership des femmes. Il s'agit de la recherche de consensus. Elle se caractérise, selon nos participantes, par une approche en douceur et par le trait de la gentillesse. La femme leader serait motivée par l'envie d'éviter les conflits à tout prix et d'arriver à satisfaire les besoins de l'ensemble des membres de son équipe.

Le style qui se rapproche le plus de leur vision du leadership féminin est le style interactif, défini par Rosener (1990). Nous n'avons consulté cet ouvrage qu'après avoir analysé nos verbatims. Ce texte produit il y a plusieurs années déjà concorde

étroitement avec la vision que les participantes de notre étude se font de la femme leader. L'auteure a nommé ce style de leadership interactif parce que les femmes influentes qu'elle a rencontrées dans son étude travaillaient activement à faire en sorte que les interactions avec leurs subordonnés soient positives pour tout le monde impliqué. Plus spécifiquement, l'auteure explique que ces femmes encouragent la participation, partagent le pouvoir et les informations, améliorent la confiance en soi des autres et demeurent passionnées à propos de leur travail (Rosener, 1990).

7.2 Représentations du leader idéal

Nous avons aussi interrogé les femmes rencontrées à propos du leadership idéal. À l'instar de la représentation précédente, la vision qu'elles en ont se rapporte surtout aux caractéristiques que le leader lui-même doit posséder. De fait, le leader idéal réfère pour bon nombre de participantes à un individu qui pourrait être à la fois une femme ou un homme, sans sexe prédéterminé. Selon elles, ce leader serait un équilibre entre les traits qui caractérisent chacun des sexes. Autrement dit, il s'agit d'un leader que nous avons qualifié d'androgyné. Trois caractéristiques essentielles ont émergé pour ce portrait : l'équilibre, la communication fédératrice et l'inspiration.

- 1) Le premier élément qui ressort dans la représentation du leader idéal est celui de l'équilibre. Cette représentation se traduit dans un premier temps par l'obligation d'authenticité. En effet, la principale caractéristique d'un leader, qu'il soit compétent ou non, devrait selon ces femmes tenir du trait de l'authenticité. Une deuxième condition essentielle émerge, celle d'un équilibre entre la féminité et la masculinité. Ainsi, elles s'attendent à ce que ce leader soit lui-même, mais qu'il évite les comportements polarisés dans la dimension féminité-masculinité. L'idée d'un paradoxe s'illustre fortement dans leur propos.
- 2) Le second élément récurrent de la représentation du leader idéal, et un des aspects les plus importants, est celui relatif à la communication, que nous pouvons qualifier de fédératrice. Celle-ci rejoint et rassemble les individus entre eux vers un objectif commun. Dans ce sens, le trait de rassembleur semble être

fondamental dans la représentation du leader idéal. Celui-ci est principalement appréhendé comme un « bon communicateur ». La communication non verbale s'illustre comme étant tout aussi importante.

- 3) Les femmes rencontrées parlent aussi de la capacité du leader idéal à inspirer les autres. Il s'agit du troisième et dernier élément central dans cette section. L'inspiration provient d'abord de l'idée que ces leaders doivent, pour être considérés comme des leaders compétents, inspirer de la confiance. Le trait qui se démarque parmi tous ceux énumérés durant les entretiens est celui relatif à l'intelligence. Le leader idéal inspire de la confiance surtout parce qu'il possède une grande intelligence. Toutefois, ces Mauriciennes suggèrent que le leadership des individus doit avant tout avoir été reconnu par les pairs et les subordonnés. Pour être un leader idéal, l'individu doit avoir été légitimé à porter ce titre.

Le style de leadership qui correspond le plus étroitement à ces caractéristiques est le leadership transformationnel. Comme l'a décrit Eagly (2007), les leaders transformationnels accordent de grandes considérations individuelles aux membres de leur équipe. Ce sont aussi des leaders qui les inspirent, les motivent et les stimulent intellectuellement en exerçant une influence idéale. Cette théorie nous était déjà familière, mais nous n'avons fait le lien entre nos résultats et celle-ci qu'après avoir rédigé l'essentiel de l'étude.

7.3 Les représentations du leadership personnel

Lorsque les femmes ont eu à décrire leur propre leadership, lequel rejoint l'aspect biographique de notre étude, elles ont soulevé une myriade de traits et de comportements. Ce faisant, les discours produits étaient assez hétérogènes. Cette pluralité prend racine, selon nous, dans l'expérience personnelle de leadership ainsi que dans l'interprétation donnée à l'expérience qui est propre à chaque participante. Chacune des femmes a mis de l'avant durant l'entretien différentes caractéristiques de son leadership qui pour elle donnaient du sens à cette expérience. En outre, c'est cet éclatement des visions offertes qui nous a menés à nous demander par quoi la

construction de ces dernières est influencée. Dès lors, nous avons remarqué à travers les récits que les appartenances sociales y jouent un grand rôle (Lipiansky, 1993; Maalouf, 1998). C'est l'aspect inductif de notre démarche qui nous a permis de rester ouvertes à cette découverte, laquelle nous a ensuite amenées à enrichir notre portrait des représentations sociales du leadership féminin.

En effet, les appartenances auxquelles chaque femme s'identifie influencent les divers éléments qu'elles valorisent dans son leadership personnel. Soulignons aussi que nos participantes ne mobilisent pas les mêmes appartenances et qu'elles ne le font pas avec la même intensité. Ces différentes appartenances sociales, bien que présentes dans les témoignages de ces Mauriciennes, ne sont pas nécessairement identifiées par ces dernières comme un élément central qui définit leur leadership. C'est avant tout l'aspect interprétatif qui nous a permis de dégager ces différentes appartenances. De fait, nous avons remarqué que trois principales appartenances mobilisées par les participantes semblent avoir joué un rôle prédominant dans la construction de leur vision de leur leadership : l'appartenance au milieu professionnel, celle au genre et l'appartenance à la génération.

- 1) L'appartenance professionnelle est au cœur de plusieurs représentations du leadership personnel et en influence grandement les diverses conceptions. Dans ce sens, nous avons scindé en deux les secteurs professionnels, soit les secteurs masculins et féminins. Les secteurs masculins sont des milieux professionnels où le nombre de femmes (employées et clientes) est inférieur à 30 % (Emploi Québec, 2016). Inversement, les milieux féminins dénombrent près de 70 % de femmes (employées et clientes) (Emploi Québec, 2016).

Dans un premier temps, les femmes qui s'identifient fortement et évoluent dans des milieux masculins décrivent leur leadership dans des termes relatifs à une transaction. Ce sont ces femmes qui mobilisent le plus de termes relatifs à la masculinité pour décrire leur leadership. Elles se disent par exemple fonceuses, stratégiques ou encore courageuses, des termes généralement associés au sexe

masculin (Bem, 1974). Les traits énoncés font surtout référence à leur solidité et à leur ténacité créant de la sorte une « rupture avec la douceur » qui était pourtant un trait ayant fortement émergé lorsqu'elles décrivaient la femme leader. Elles se décrivent généralement comme étant axées sur la tâche et aimant avoir le contrôle. Il appert que pour ces Mauriciennes, le pouvoir est distribué verticalement, c'est-à-dire à partir du haut, où la plupart d'entre elles se retrouvent, vers le bas de la hiérarchie organisationnelle. Le style de leadership qui correspond le mieux à cette vision est le style transactionnel (Eagly, 2007; Powell, 2011).

Dans un deuxième temps, nous avons montré que les femmes issues des milieux féminins se voient comme des leaders d'équipe. Pour elles, la collaboration et l'inclusion sont les éléments qui le rendent possible. Il s'avère que ces femmes d'influence perçoivent le pouvoir comme n'étant pas l'apanage d'une seule personne, mais plutôt une affaire d'un groupe. Nous avons remarqué que le dépassement de soi est une caractéristique qui se démarque dans le discours de ces Mauriciennes. En effet, elles se décrivent surtout comme étant audacieuses, altruistes et ayant la volonté de faire autrement, d'améliorer ce qui se fait déjà et d'aider les plus démunis. Pour l'ensemble de ces raisons, la vision qu'elles ont de leur leadership correspond au style de leadership démocratique et participatif (Northouse, 2009; Powell, 2011).

- 2) Le genre est également un aspect qui entre en jeu dans la construction de l'identité de leader. De plus, l'appartenance au genre et celle au milieu professionnel sont inextricablement liées entre elles. En effet, les Mauriciennes qui ont tendance à s'identifier au genre féminin évoluent généralement dans des milieux féminins. Elles adhèrent davantage aux valeurs, aux attentes et parfois même aux stéréotypes associés à la féminité. Elles se définissent comme des « femmes d'abord ». Par ailleurs, les participantes qui se voient moins féminines ont tendance à rejeter, ou du moins à se détacher des stéréotypes de genre; elles

se voient comme des « garçons manqués » et, pour cause, évoluent généralement dans des contextes masculins.

- 3) Nous avons fait émerger une troisième et dernière appartenance sociale pour expliquer le contexte de production des différentes représentations du leadership personnel. Il s'agit de la génération d'appartenance ou de différenciation. Nous avons relevé à travers le discours des Mauriciennes d'influence que la génération d'appartenance a amené ces femmes à vivre certaines expériences de leadership et à les interpréter différemment. D'une part, nous avons remarqué que celles qui sont issues de la génération silencieuse et celle des baby-boomers se perçoivent généralement comme étant des « militantes ». Ces femmes ont rencontré de nombreux obstacles, surtout en lien avec le contexte social de leur époque (l'inégalité homme femme entre autres), les amenant à se percevoir ainsi. D'autre part, les femmes des générations X et Y se voient surtout comme étant ambitieuses. Selon elles, l'époque dans laquelle elles ont grandi est plus ouverte aux femmes et à leur leadership.

Conclusion

Nous souhaitons dans cet article montrer la polyvalence d'une approche inductive et qualitative dans la réalisation d'une étude en communication. Le discours étant le produit d'une interaction, l'analyse méthodique de son contenu se marie richement avec les fondements épistémologiques de la méthodologie de la théorisation enracinée. Nous l'avons illustré, l'entretien individuel est un dispositif de recueil de données qui favorise l'émergence de connaissances nouvelles et uniques rendant possible une meilleure compréhension de l'objet étudié.

Grâce à cette méthode, nous avons, entre autres, remarqué que les femmes rencontrées fondent leurs représentations du leadership à partir des expériences qu'elles ont vécues, tant sur le plan personnel que sur le plan professionnel. Certaines se décrivent presque exclusivement à partir de traits considérés comme masculins, d'autres féminins, et certaines d'un mélange des deux. Le rapprochement entre les

représentations sociales et les appartenances a peu été étudié jusqu'ici, spécialement en regard au leadership des femmes. Dans notre recherche, cette convergence met de l'avant l'idée que les femmes leaders ne doivent pas être considérées comme un groupe homogène, mais comme un ensemble pluriel qui est autant influencé par l'environnement dans lequel elles évoluent que par les expériences passées et les traits de personnalités. Notre approche multiniveaux laisse voir que c'est un ensemble de facteurs qui intervient dans l'élaboration, le maintien et la négociation des représentations du leadership chez les femmes rencontrées, plus largement dans toutes les représentations sociales.

Ajoutons également que nos résultats se distancient des autres études portant sur les représentations du leadership notamment en ce qui a trait à l'image du leader idéal. En effet, nous avons mis en évidence que les Mauriciennes rencontrées ne le considèrent pas selon des traits masculins, comme plusieurs auteurs le suggèrent (Eagly & Carli, 2003, 2007; Kark, 2004; Powell, 2011), mais androgynes. Selon elles, il peut s'agir d'un homme ou d'une femme, tant que cet individu porte certaines caractéristiques nécessaires et essentielles pour être reconnu ainsi. Cette nuance peut s'expliquer notamment par le fait que les études ayant porté sur le présent objet de recherche ont surtout mobilisé des méthodes quantitatives comme le sondage, ce qui limite les possibilités de générer du contenu original. En ce sens, l'entretien semi-directif permet de sortir des sentiers battus et d'approfondir le questionnement en fonction du discours des participantes.

Enfin, nous espérons avoir démontré l'importance de la contextualisation. Celle-ci a été mise de l'avant dans cet article comme une pratique qui se prête bien à la démarche prescrite par la théorisation enracinée, notamment parce qu'elle permet d'appréhender un objet nouveau ou peu connu du chercheur, comme c'est souvent le cas pour les chercheurs novices. Sans influencer l'analyse et le regard porté sur les données, la contextualisation permet une appropriation de l'objet, de ses particularités et de ses spécificités. Elle l'ancre dans une historicité, une culture et une société

spécifique. À notre avis, la contextualisation de l'objet observé valide en quelque sorte l'interprétation faite des données, comme celle-ci est également influencée par l'époque et la culture dans laquelle les chercheurs se situent.

Références

- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France.
- Allard-Poesi, F., & Maréchal, C. G. (1999). Construction de l'objet de la recherche. Dans R. A. Thietart (Éd.), *Méthodes de recherche en management* (pp. 34-56). Paris : Dunod.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. London : Collier Macmillan.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Beeman, F. (2011). *La mixité au travail, un défi d'égalité*. Repéré à https://ciaft.files.wordpress.com/2017/01/rapport_mixite_ciaft_2011_2.pdf
- Blanc, M., & Cuerrier, M. C. (2007). *Le mentorat en politique auprès des femmes, un mode d'accompagnement prometteur*. Montréal : Éditions du remue-méninge.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62(1), 69-72.
- Caprioli, M., & Boyer, M. A. (2001). Gender, violence, and international crisis. *Journal of Conflict Resolution*, 45(4), 503-518.
- Constantinidis, C. (2010). Représentations sur le genre et réseaux d'affaires chez les femmes entrepreneures. *Revue française de gestion*, 3(202), 127-143.
- Corbin, J. (2012). Préface. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. VII-XII). Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Desmarais, D. (2010). L'approche biographique. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 361-389). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : Une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.
- Eagly, A. H. (2007). Female leadership advantage and disadvantage: Resolving the contradictions. *Psychology of Women Quarterly*, 31, 1-12.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2003). The female leadership advantage : An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14, 807-834.
- Eagly, A. H., & Carli, L. L. (2007). *Through the labyrinth: The truth about how women become leaders*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Eagly, A. H., & Karau, J. S. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109(3), 573-598.
- Emploi Québec. (2009). *Stratégie d'intervention d'emploi à l'égard de la main d'œuvre féminine*. Repéré à http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/00_imt_femmes_strategie.pdf
- Emploi Québec. (2016). *Métiers non traditionnels*. Repéré à <http://www.emploi.quebec.gouv.qc.ca/citoyens/faire-le-bon-choix-professionnel/explorer-un-metier-ou-une-profession/metiers-non-traditionnels/>
- Gardiner, M., & Tiggemann, M. (1999). Gender differences in leadership style, job stress and mental health in male – and female – dominated industries. *Journal of occupational and organizational psychology*, 72(3), 301-315.
- Garneau, S. (2015). Les défis de la théorisation ancrée. Échelle d'observation et échelle de contextualisation dans l'analyse de récits biographiques. *Recherches qualitatives*, 34(1), 6-28.
- Glaser, B. G., & Holton, J. (2004). Remodeling grounded theory. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2). Repéré à <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/607/1315>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). Introduction en méthodologie de la théorisation enracinée. *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Jérôme-Forget, M. (2012). *Les femmes au secours de l'économie*. Montréal : Stanké.

- Kark, R. (2004). The transformational leader: Who is (s)he? A feminist perspective. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 160-176.
- Kempster, S., & Parry, K. W. (2011). Grounded theory and leadership research: A critical realist perspective. *The leadership quarterly*, 22(1), 106-120.
- Koenig, A. M., Eagly, A. H., Mitchell, A. A., & Ristikari, A. (2011). Are leader stereotypes masculine? A meta-analysis of three research paradigms. *Psychological Bulletin*, 137(4), 616-642.
- Labelle, F., Navarro-Flores, O., & Pasquero, J. (2012). Choisir et tirer partie de la méthodologie de la théorisation enracinée : Un regard pratique depuis le terrain en sciences de la gestion. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 61-84). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deschênes, C., Williamson, M.-C., & Provencher, P. (2008). *Le leadership des femmes en STIM. Sciences, technologies, ingénierie et mathématiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lalancette, M. (2009). *Représentations sociales et opérations discursives en politique : Enjeux de spectacularisation* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC. Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/3446/Lalancette_Mireille_2009_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Lapointe, J.-R., & Guillemette, F. (2012). Apport de la MTE dans l'étude des stratégies de communication non verbale : Un parcours méthodologique ajusté. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 191-209). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laufer, J. (2005). La construction du plafond de verre : Le cas des femmes cadres à potentiel. *Travail et emploi*, 102, 31-44.
- Lebrument, N., & De La Robertie, C. (2012). Pratiques d'intelligence économique des PME du pôle de compétitivité « Images et Réseaux » : Une conceptualisation selon les principes de la théorisation enracinée. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 163-190). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lipiansky, E. M. (1993). L'identité dans la communication. *Communication et langages*, 97(1), 31-37.

- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012a). Conflit entre les exigences de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 37-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (Éds). (2012b). *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., Paré, C., & Lemieux, J. (2012). Pertinence de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) dans une étude sur la valorisation des produits culturels. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 211-233). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : B. Grasset.
- Mardellat, R. (1994). Pratiques commerciales et représentations dans l'artisanat. Dans J. C. Abric (Éd.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 145-178). Paris : Presses universitaires de France.
- Moliner, P. (2001). *La dynamique des représentations sociales : Pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : Son image et son public, étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Northouse, P. G. (2009). *Introduction to leadership : Concepts and practice*. London: Sage.
- Organisation internationale du travail. (2015). *Femmes d'affaires et femmes cadres : Une montée en puissance*. Repéré à http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-ddgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_335673.pdf
- Petit, V. (2012). Les théories implicites du leadership (TIC). *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 18(46), 247-266.

- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 87-109). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Powell, G. N. (2011). The gender and leadership wars. *Organizational Dynamics*, 40(1), 1-9.
- Pruvost, G. (2007). La dynamique des professions à l'épreuve de la féminisation : L'ascension atypique des femmes commissaires. *Sociologie du travail*, 49(1), 84-99.
- Rosener, J. (1990). How women lead. *Harvard business review*, 68(6), 119-125.
- Sandberg, S. (2013). *Lean in: Women, work, and the will to lead*. New York, NY: JC Lattès.
- Sarlet, M., & Dardenne, B. (2012). Le sexisme bienveillant comme processus de maintien des inégalités sociales entre les genres. *Année psychologique*, 112, 435-463.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Seca, J. M. (2010). *Les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Schnurr, S. (2008). *Leadership discourse at work: Interactions of humour, gender and workplace culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan Ltd.

Usages du quantitatif en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)

François Raouf Derbas Thibodeau
Université du Québec à Trois-Rivières

Résumé

La méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) (Glaser & Strauss, 1967) est aujourd'hui reconnue comme une méthode inductive robuste et principalement qualitative (Corbin & Strauss, 2008; Luckerhoff & Guillemette, 2012c). En dépit de leur potentiel identifié par Glaser dès 1967, les usages du quantitatif en MTE demeurent peu répandus. Une recension des écrits nous a permis de dresser un état des lieux à cet égard. Notre recherche a été réalisée dans une approche inductive où les écrits ont constitué les données à analyser dans la perspective proposée par Tourigny Koné (2014). Nous présentons en ce sens les écrits de Glaser à ce propos, les critiques puis les appuis formulés à l'endroit de son projet de MTE quantitative, ainsi que l'analyse de 16 études qui mettent à l'œuvre un volet quantitatif en MTE. Dans ces exemples, l'observation de la prescription centrale de Glaser de s'affranchir des réflexes et préoccupations du déductif reste mitigée. En effet, plusieurs tendent à s'éloigner des principes fondamentaux de la MTE.

Mots-clés : MTE, induction, quantitatif, méthodes mixtes, recension

Introduction

Où en serait aujourd'hui le grand projet de l'édification des connaissances, n'eût été le travail méthodologique fait en amont par la communauté scientifique? De la multitude des outils qui est aujourd'hui proposée aux chercheurs en sciences sociales, nous avons choisi de nous intéresser au volet quantitatif de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), en recherche inductive, qui reste à ce jour relativement peu exploré. Dans ce texte, nous présentons plus précisément les résultats d'une analyse inductive des écrits qui nous a permis de dresser un état des lieux des usages qui en sont faits. Nous verrons donc, dans l'ordre, la problématisation de cet objet d'étude, la démarche méthodologique que nous avons retenue, les résultats de notre recension sous forme

d'une analyse de synthèse présentant successivement les écrits méthodologiques traitant du quantitatif en MTE, les écrits empiriques témoignant de sa mise en œuvre et, enfin, une discussion autour de ces résultats.

1. Problématique

Autour des débats qui ont caractérisé la recherche en sciences sociales aux XX^e et XXI^e siècles, les tensions entre les différentes écoles de pensée méthodologique sont connues¹. Les oppositions entre le quantitatif et le qualitatif, ainsi qu'en parallèle celles opposant l'hypothético-déductif et l'inductif, constituent encore une question d'actualité, du séminaire doctoral le plus commun au comité institutionnel le plus haut placé (Nguyen-Duy & Luckerhoff, 2007). Dans un tel contexte politique et de la recherche, où les critères de l'hypothético-déductif font au final figure de norme, la MTE évolue déjà à contre-courant du fait qu'elle est une méthodologie de recherche principalement inductive (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998). C'est aussi dans le cadre de ladite méthodologie de recherche inductive que nous nous intéressons aux usages du quantitatif, alors que ces derniers sont plus traditionnellement associés à la recherche hypothético-déductive. Dès la genèse de la MTE, ses pères fondateurs écrivent pourtant que « la distinction habituelle entre le quantitatif et le qualitatif est non fondée lorsque l'objet de la recherche est la théorisation »² [traduction libre] (Glaser & Strauss, 1967, p. 9). Invoquant le principe fondateur du *All is data*, ils admettent en MTE tant le recours au quantitatif qu'au qualitatif, qu'à tout autre type de données. Innovant, ils posent ainsi les bases qui permettront à un volet de recherche quantitatif d'émerger au sein de la MTE.

Dans le même élan, Glaser – aussi largement inspiré par le travail de Lazarsfeld qui l'a formé à l'effet de proposer des lectures qualitatives de statistiques quantitatives – travaillera à développer les usages spécifiques du quantitatif en MTE. Des méthodologues ayant contribué aux fondements de la MTE et ayant écrit sur le quantitatif dans son contexte, Glaser se révélera le plus prolifique. Non content de défendre la place du quantitatif en MTE, il exhortera même ses pairs à s'engager dans

la création d'une branche de la MTE qui y serait consacrée (Glaser, 1994, 2007, 2008a, 2008b).

La communauté scientifique réagira de manière ambivalente à ce projet, nous le verrons. En dépit des critiques (Bryant & Charmaz, 2007; Oktay, 2012; Strauss & Corbin, 1998) qui furent formulées à l'endroit du projet glaserien, notre recension révèle que les usages du quantitatif en MTE existent bel et bien. Ils apparaissent toutefois dispersés et mettent en œuvre des manières de faire très variées, plutôt que d'être rassemblés autour de la vision de Glaser et du *modus operandi* qu'il préconise. Les voix qui plaident en sa faveur sont même multiples (Coyle & Williams, 2000; De Gregorio, 2014, notamment). C'est sur la base de ce constat que le présent projet de mobilisation des écrits trouve sa pertinence.

1.1 Objectifs et questions de recherche

Dans ce texte, nous cherchons donc à recenser afin de mieux comprendre les usages qui ont été faits du quantitatif en MTE jusqu'ici. Notre question de recherche centrale, « quels sont les usages du quantitatif en MTE? », se décline de fait en plusieurs sous-questions : quels écrits, quelles études existe-t-il? Quel contenu retrouve-t-on dans ces études? Quels usages spécifiques du quantitatif y sont préconisés? Y a-t-il adéquation réelle avec le projet de Glaser? Voilà quelques questions qui nous ont guidé dans la production de ce texte. Notre recension fait enfin état de plusieurs ouvrages, chapitres et articles expliquant ou illustrant les manières d'avoir recours au quantitatif en MTE. Nous nous pencherons sur nos résultats d'analyse après une brève description de notre démarche méthodologique.

2. Démarche méthodologique

Pour répondre à ces questions, nous avons d'abord recensé les écrits francophones et anglophones à la recherche de textes contenant des mots-clés spécifiques associés soit au quantitatif et/ou aux méthodes mixtes et/ou à la MTE. Nous avons notamment recherché les termes « MTE », « méthodologie de la théorisation enracinée »,

« méthodes mixtes », « quantitatif », mais aussi leurs synonymes et traductions : « théorisation ancrée » ou « fondée », « *Grounded Theory* », « *GT* »; « *mixed methods* », « *quantitative* » ainsi que leurs composantes isolées et coupées (« théorisation », « mix* », « quanti* »), etc. Nous avons consulté la base de données centrale de la bibliothèque de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), CAIRN, les bases de données Elsevier (dont SCIRUS, ScienceDirect et SCOPUS), Érudit, Oxford Journals, SAGE Journals Online, puis Web of Knowledge, Web of Science, Google Scholar, et enfin, Google Books et Worldcat.org.

Nous avons enfin procédé à une analyse inductive en considérant les écrits scientifiques recensés comme des données – une approche dont l'intérêt a été démontré par Tourigny Koné (2014). Le contenu d'une trentaine d'ouvrages et de textes a ainsi été analysé qualitativement : 25 écrits méthodologiques fondamentaux puis 16 articles portant sur des études dans le cadre desquelles la MTE quantitative a été mobilisée et renvoyant à des disciplines de recherche diversifiées. Cette méthode de recension nous a permis à la fois de dresser un état des lieux puis de mieux comprendre les écrits qui traitent, à ce jour, des usages du quantitatif en MTE.

3. Résultats de recherche

Notre recension a d'abord révélé deux grandes catégories d'écrits traitant du quantitatif en MTE. D'abord, les écrits s'intéressant strictement à la méthodologie comme objet d'étude ou de discussion. Puis, les écrits témoignant plutôt de sa mise en œuvre. Nous présenterons donc ces deux catégories d'écrits en deux parties distinctes.

3.1 Première partie : écrits méthodologiques

Sur le plan des écrits méthodologiques, nous distinguerons aussi en trois temps les écrits constituant la proposition initiale de Glaser, la polémique l'ayant entourée, puis les argumentaires reçus qui plaident plutôt en faveur de la mixité des méthodes.

3.1.1 La MTE quantitative selon Glaser

Glaser a contribué de manière soutenue à la cause du quantitatif en MTE, qu'il fait ultimement sien. En 1967, il coécrit l'ouvrage fondateur *The discovery of grounded theory* avec Strauss. Alors que la MTE est aujourd'hui principalement considérée comme une méthodologie qualitative, Glaser et Strauss y admettent pourtant explicitement l'usage du quantitatif – tel que cité précédemment. Pour résumer leur positionnement original, rappelons seulement le principe du *All is data* : la théorisation est possible pour peu que les analyses soient ramenées au niveau conceptuel, sans égard à la nature des données. Ce qui inclut d'emblée les données quantitatives.

Or, dans ledit ouvrage, les pères fondateurs consacrent même un chapitre entier à la démonstration de la fonctionnalité du quantitatif en MTE. En explorant les publications subséquentes de Glaser, nous avons toutefois pu constater que le chapitre en question, *Theoretical elaboration of quantitative data*, serait plutôt le fruit du travail de Glaser et non de Strauss (Glaser, 2007). Bien que la publication originale de ce chapitre soit située dans l'ouvrage coécrit, son contenu spécifique sera plutôt présenté ici comme partie intégrante du point de vue de Glaser. Il est aussi à noter que ce chapitre a connu deux republications avec Glaser comme auteur unique (1994, 2007). Les écrits de Glaser que nous avons pu repérer plus généralement nous sont essentiellement apparus des variations sur un même thème; un processus de développement des usages du quantitatif en MTE qui culmine en 2008(a) avec la parution de *Doing quantitative grounded theory*. C'est pourquoi nous avons choisi de présenter ici la conception glaserienne de la MTE quantitative en une seule trame continue.

Devant la prédominance de la MTE qualitative, Glaser se lance donc éventuellement dans une sorte de croisade personnelle en faveur du quantitatif. L'argumentaire qu'il reprendra à de multiples occasions au fil des publications s'appuie sur les points suivants. Il clame que « les données quantitatives sont si étroitement associées au courant de vérification prévalent actuellement que leur potentiel

d'utilisation pour la théorisation s'en trouve occulté »³ [traduction libre] (Glaser & Strauss, 1967, p. 185).

Point fondamental et récurrent de son message : le recours au quantitatif en MTE implique de préserver à tout prix sa posture inductive. Quoique cela puisse lui paraître contre-intuitif au premier abord, c'est ainsi que le chercheur pourra maximiser son utilisation du potentiel de théorisation du quantitatif. Et puis, s'agirait-il toujours de MTE autrement? La question est pertinente, et particulièrement dans le cadre de ce texte.

Glaser clame ensuite :

La liberté d'action et la flexibilité que présente la théorisation à partir de données quantitatives vont mener à de nouvelles stratégies et de nouveaux styles d'analyses quantitatives, recelant elles-mêmes de nouvelles règles qui nous sont encore inconnues à ce jour. Et ces nouveaux styles d'analyse vont permettre d'utiliser tout le potentiel des données quantitatives, qui demeure occulté par les analyses faites en mode confirmatoire⁴ [traduction libre] (Glaser & Strauss, 1967, p. 198).

Poursuivant sur sa lancée, Glaser indique donc qu'un ensemble de procédures viendra éventuellement renforcer cette nouvelle manière de faire de la MTE. Au fil du temps, il contribuera généreusement au développement des usages du quantitatif en MTE et à la découverte desdites procédures. Dans ce même chapitre de 1967, il en propose d'ailleurs quelques-unes, que nous verrons à l'instant, à travers un certain nombre d'exemples.

3.1.2 Trame opératoire

À plusieurs reprises dans ses publications, Glaser propose au lecteur un accompagnement étape par étape dans la théorisation à partir de données quantitatives. Cela, en se référant à des projets de recherche publiés qui ont été menés plus tôt dans

sa carrière – alors que la MTE n’en était qu’à l’état embryonnaire. En outre, il décrit sa démarche inductive, enracinée dans les chiffres, dans :

1. *Organizational scientists : Their professional careers* (1964), aussi inclus dans l’ouvrage fondateur de 1967, puis dans l’ouvrage *Doing grounded theory* de 2008(a);
2. *The local cosmopolitan scientist* (1963a), aussi inclus en 2008, et finalement;
3. *Attraction, autonomy, and reciprocity in the scientist – Supervisor relationship* (1963b), qui figure également en exemple dans l’ouvrage fondateur de 1967 et qui a été élaboré puis republié dans *The grounded theory review : An international journal* en 2010.

Dans la première étude mentionnée, Glaser explique notamment comment il travaille à la construction de modèles théoriques avec l’intention particulière de *ne pas* aller jusqu’à leur vérification, du moins, dans le cadre spécifique de l’étude en question. Pour lui et en regard de cet objectif, il sera « suffisant d’explorer les relations plausibles entre les variables » sur la base d’analyses de tables descriptives relativement simples, puis de « porter son attention sur les écarts systématiques qui sont hautement révélateurs et qui mèneront à une nouvelle vue d’ensemble, avec des éléments plus intégrés »⁵ [traduction libre] (2010, p. 3) sur les relations.

Plus en détail dans les procédures que Glaser décrit, il s’agit, en somme, de procéder d’abord par analyses descriptives afin de laisser émerger une catégorisation initiale, qui mènera à son tour au postulat d’une structure conceptuelle. Éventuellement, par la méthode de comparaison constante, le chercheur parvient à « développer puis lier les concepts qui émergent » (Plouffe & Guillemette, 2012, p. 90) par des hypothèses.

Selon Glaser, le chercheur se réfère ensuite à l’*Elaboration analysis* de Lazarsfeld et Theilens (1958), c’est-à-dire qu’il répète l’exercice d’inférence de liens, mais plus seulement sur la base de comparaisons et de croisements bivariés, mais

multivariés également. Ce faisant, de nouveaux liens peuvent être révélés. Le cœur de l'étape réside toutefois plutôt en l'identification de propriétés conceptuelles remarquables; le chercheur peut en ce sens se référer aux *Six C* qui caractérisent la nature des liens conceptuels : *cause, consequence, intervening condition, contingency, covariance* et *context* (Glaser, 1978).

Toujours selon Glaser, c'est à ce moment que la théorie proprement dite émerge. Le chercheur peut en effet identifier la directionnalité des liens, différents points de convergence puis niveaux de relation, ce qui aboutira éventuellement à une théorisation suffisamment dense. Puis, par mouvement déductif, le chercheur met à l'épreuve ces premières hypothèses en retournant vérifier leur concordance avec les données et la réalité du terrain (*l'emergent fit*). Opérant ainsi en circularité, la théorie peut être développée en poursuivant le *modus operandi* de l'échantillonnage théorique par la diversification des perspectives et des références, comme le rappelle à maintes reprises Glaser (1994, 1998, 2003, 2008).

Lors de ce processus, Glaser met en exergue l'importance de détendre certaines règles et de s'affranchir des réflexes et des préoccupations propres au paradigme hypothético-déductif dominant afin de préserver la posture inductive qui est, encore une fois, fondamentale. Avançant en mode exploratoire plutôt que confirmatoire, les résultats d'analyse qui seront jugés intéressants par le chercheur ne seront pas seulement ceux qui révèlent au premier abord une tendance centrale, mais plus encore la minorité de cas qui en dévient. Le mode exploratoire l'incite donc à aller plus loin dans sa recherche et sa compréhension des variables à l'œuvre. Selon lui,

le chercheur doit se donner une certaine liberté ainsi qu'une flexibilité notable dans son usage des données quantitatives, sans quoi il ne sera pas en mesure de générer une théorie adéquate en termes d'échantillonnage théorique, de saturation théorique, d'intégration et de densité des propriétés conceptuelles [...] ⁶ [traduction libre] (Glaser & Strauss, 1967, p. 187).

L'accent est donc mis sur l'importance de la posture inductive du chercheur.

Outre l'ensemble des procédures d'analyses adaptées au quantitatif qu'il présente, l'essentiel de l'idée glaserienne d'une MTE quantitative reste fidèle à la démarche de théorisation enracinée traditionnelle : la posture inductive, les principes de suspension de la référence aux écrits, de circularité de la démarche, de sensibilité théorique et d'*emergent fit*, puis d'échantillonnage théorique, etc. demeurent. Ce qui devrait, en principe, faciliter l'adoption du recours au quantitatif en MTE. Or, l'accueil qu'on lui réservera ne sera pas si positif.

3.1.3 La place des méthodes mixtes en MTE

Le fait que Glaser insiste sur les qualités du quantitatif dans un cadre de MTE et sur ce qui le distingue du qualitatif ne signifie toutefois pas qu'il les considère comme des approches incompatibles. Dès leur ouvrage original (1967), Glaser et Strauss affirment en effet que leur mise en complémentarité est parfois même essentielle, et pas seulement de manière différenciée, comme le veut la tradition hypothético-déductive – le qualitatif génère la théorie alors que le quantitatif la vérifie –, mais plutôt de manière intégrée.

Glaser renchérit en 2008 : même « après une étude quantitative, une théorisation enracinée qualitative sur le terrain de la recherche peut permettre d'expliquer certains résultats puis orienter de futures études sur le sujet »⁷ [traduction libre] (2008a, p. 2). Selon lui, le quantitatif peut aussi très bien compléter le qualitatif *a posteriori* en maximisant la découverte des variations au sein des structures conceptuelles trouvées, puis en permettant de densifier les propriétés et dimensions des concepts. Il représenterait, en ce sens, une opportunité.

Dans le même ordre d'idées, Glaser écrit en 2003 un chapitre complet sur la complémentarité possible entre les approches qualitatives et quantitatives, qui sera publié à nouveau dans le *GT Review* en 2008(b). Nous pouvons y lire que Glaser adhère également au point de vue de Tarrow (1995), comme quoi la recherche quantitative

produit des données sur un grand nombre d'observations isolées, alors que la recherche qualitative produirait plutôt des données sur un grand nombre de dimensions observées de l'objet. Dans l'étude d'un objet de recherche, les deux approches peuvent ainsi se relancer. Leur articulation pose néanmoins un défi aux chercheurs qui l'abordent, vu la multitude des configurations possibles, une multitude devant laquelle il convient de faire preuve de pragmatisme dans ses choix méthodologiques (Robson, 2003, cité par Lösch, 2006, p. 135), renvoyant au positionnement pragmatique de Strauss et Corbin dans le débat.

3.2 Seconde partie : Exemples de mise en œuvre du quantitatif en MTE

Des 16 projets d'application du quantitatif en MTE que nous avons recensés, un seul nous apparaît suivre à la lettre la totalité des prescriptions de Glaser, tant en ce qui a trait à l'orientation inductive suivie qu'à la trame opératoire retenue. Sept autres ont aussi recours au quantitatif en préservant une orientation inductive quoique les moyens de mise en œuvre qu'ils préconisent varient. Enfin, huit apparaissent réserver au quantitatif un usage déductif à l'intérieur de leur démarche générale en MTE, s'inscrivant en porte à faux – certes à des degrés divers – avec l'affranchissement des critères de l'hypothético-déductif prescrit par Glaser.

Nous présentons ici ces résultats ainsi regroupés en sous-catégories, des projets se tenant le plus près de l'idée originale de MTE quantitative de Glaser jusqu'aux plus éloignés. Il est à noter que ces sous-catégories auxquelles nous les associons ne sont pas strictement exclusives, mais plutôt indicatives. En effet, elles sont indicatives car, d'une part, nous remarquons que certains projets font mention d'intentions ou de bénéfices perçus qui renvoient à un usage inductif ou déductif, mais aussi parfois aux deux et à des degrés d'importance très divers, ce qui brouille la frontière de la catégorisation. D'autre part, si les devis des projets recensés convergent certes vers ces catégories générales, notre analyse nous a également permis de discerner un grand nombre de caractéristiques qui révèle des configurations effectivement uniques dans

plusieurs cas. L'utilité de catégories souples, à des fins de référence et visant une meilleure compréhension, demeure toutefois.

3.2.1 Mise en œuvre : la MTE quantitative glaserienne

Voici donc, dans un premier temps, l'exemple de Rosenbaum qui illustre la mise en œuvre de la MTE quantitative en se collant très étroitement à la proposition originale de Glaser. Le caractère inductif de la démarche générale est manifeste, alors que l'auteur fait usage du quantitatif également de manière inductive. Enfin, la trame des procédures retenue est fidèle au modèle glaserien.

Rosenbaum, M. (2008). *Doing quantitative grounded theory : A theory of trapped travel consumption.*

Mark Rosenbaum est professeur en sciences de la gestion à la Northern Illinois University. Il publie en 2008 un article dont la trame va et vient entre la synthèse qu'il propose des écrits de Glaser – se référant principalement à l'ouvrage *Doing quantitative grounded theory* de 2008(a) – et la description du projet de recherche expressément conçu comme une MTE quantitative.

Dans son article, Rosenbaum fait écho à la posture glaserienne et relativise l'importance de la notion de signifiante statistique. Peut-on réellement en apprendre autant sur le monde, écrit-il, en ne s'appuyant que sur des tests aussi étroitement paramétrés que le chi-carré? Décivant la notion comme une convention arbitraire, il choisit plutôt d'adopter dans son traitement des données quantitatives l'idée d'une mise entre parenthèses des tests de validité au profit de tests favorisant plutôt la sensibilité théorique. Il justifie ce choix en rappelant que la théorisation enracinée a comme objectif premier la production d'une théorie qui pourra très bien être rigoureusement vérifiée dans le cadre d'études subséquentes. Sa posture inductive est donc définie et argumentée.

Le projet en question porte plus précisément sur la consommation projetée d'une clientèle de transit, captive d'un transbordeur, à son espace-boutique. Afin de bâtir sa *Theory of trapped travel consumption*, Rosenbaum a collecté des données quantitatives à l'aide d'un questionnaire principalement constitué de questions binaires (0 = non, 1 = oui), complémentées de données sociodémographiques, et auquel ont répondu 377 participants.

Il reprend une à une les étapes de théorisation quantitative : de la création d'un index thématique initial à l'identification d'une structure conceptuelle, à l'identification des propriétés conceptuelles, à l'inférence de liens bivariés puis multivariés, aux retours répétés au terrain et aux données, et ce, jusqu'à l'atteinte de la saturation théorique qui marque la fin du processus de théorisation.

Dans l'application et les résultats de la recherche, le projet de Rosenbaum a le mérite d'être clairement balisé et méticuleusement appuyé sur les écrits de Glaser. Il apparaît avoir été réalisé expressément dans le but de mettre à l'essai la *Quantitative grounded theory*, et conséquemment, son auteur ne poursuit pas comme objectif d'amener des éléments nouveaux à la méthodologie en question. Il s'agit néanmoins d'un exemple de MTE quantitative qui est très proche – le plus proche – du projet tel que formulé par Glaser. Il est à noter qu'il s'agit également de la seule étude qui est menée strictement en quantitatif, alors que toutes les autres études repérées sont plutôt menées en méthodes mixtes.

3.2.2 Usages inductifs du quantitatif en MTE

La seconde sous-catégorie de textes recensés que révèle notre analyse est celle des projets proches de la MTE quantitative, mais qui mettent de l'avant des variations plus ou moins importantes en regard de la trame des procédures prescrite par Glaser. Le point le plus important qui les en rapproche systématiquement a toutefois trait au

caractère inductif de l'usage du quantitatif : chacun de ces projets adopte et préserve effectivement une posture générale inductive, mais utilise qui plus est le quantitatif de manière inductive dans le but de générer des éléments théoriques.

Si la fonction inductive de l'usage du quantitatif apparaît ici comme la constante, la place qui lui est donnée dans le design des projets de recherche en question varie, quant à elle, grandement. Dans le cadre de ces études, il ressort aussi qu'il est rarement fait usage du quantitatif de manière autonome. Dans les faits, nous avons observé que le quantitatif génère la plupart du temps des données qui viennent compléter une théorie principalement enracinée dans le qualitatif. Chez nombre d'auteurs, cette qualité du design de la recherche est décrite comme mettant de l'avant un volet quantitatif voulu complémentaire au volet qualitatif traditionnel.

Cela dit, Greene, Caracelli et Graham (1989), puis De Gregorio (2014) partagent l'avis favorable de Glaser et Strauss (1967) – tel que mentionné précédemment – en ce qui a trait à l'usage du quantitatif en complémentarité au qualitatif. Ils expliquent que cette mise en complémentarité peut être réalisée en poursuivant différents objectifs, notamment : 1) stimuler des avenues de recherche nouvelles; 2) illustrer ou clarifier les résultats d'une recherche par l'apport d'une perspective alternative; 3) générer des résultats, au moyen d'une certaine méthode, essentiels à la poursuite du projet de recherche avec une autre méthode. Ces deux derniers objectifs nous ont semblé correspondre à ce que mettent de l'avant la plupart des projets recensés et qui se retrouvent dans la présente sous-catégorie de résultats.

Satisfaisant ainsi au critère central de la proposition glaserienne, les projets de Catallo, Jack, Ciliska et MacMillan (2013), Elliott, Jones et Barker (2002), Knigge et Cope (2006), Lee et Eaton (2009), Lösch (2006), Morgan et Stewart (2002) puis Srikrishna, Robinson, Cardozo et Cartwright (2008) nous sont apparus faire un usage inductif du quantitatif dans leur démarche générale de MTE. Fait intéressant, l'ensemble de ces auteurs cite Glaser, individuellement, dans tous les cas sauf un, Elliott et al. – qui citent plutôt l'ouvrage fondateur coécrit avec Strauss en 1967.

Le protocole de recherche respectif des études susmentionnées variant encore une fois grandement, voici deux exemples de théorisation incluant un volet quantitatif inductif :

Elliott, G. J., Jones, E., & Barker, P. (2002). *A grounded theory approach to modeling learnability of hypermedia authoring tools.*

Dans leur étude, située dans le champ des recherches en *Human-Computer Interaction* (HCU), Elliott, Jones et Barker explorent le degré de facilité d'apprentissage inhérent aux outils de création hypermédia (*Hypermedia Authoring Tools* [HAT]) au cours d'une MTE mixte. Ce devis présente la particularité d'intégrer l'une à l'autre deux études qui visent à identifier les facteurs les plus importants dans l'apprentissage des HAT et à déterminer comment ceux-ci interagissent entre eux.

La première étude suit 16 participants au cours de leur apprentissage, s'échelonnant sur plusieurs séances, de deux logiciels de création hypermédia conçus spécialement pour l'occasion et inspirés de modèles de design de HAT reconnus. Des données quantitatives, sur des variables sélectionnées, sont collectées par questionnaire tout au long du processus et complétées de données qualitatives, enregistrées en parallèle ainsi qu'au cours de « *promptly recalls* » périodiques, soit des moments spécialement réservés au cours desquels des captures d'écran d'éléments clés du processus sont présentées aux participants et à qui l'on demande de les commenter.

L'analyse de ces données quantitatives et qualitatives, intégrées, a été faite à partir de certaines catégories prédéterminées, mais en laissant place à l'émergence. À l'aide de la technique du codage axial (Strauss & Corbin, 1998), les chercheurs explorent la nature des liens entre les variables, puis

s'appuient sur ces résultats afin d'orienter l'élaboration de la seconde étude, qui fait office de suite.

Pour cette seconde étude, ils rassemblent en groupe de discussion plusieurs experts qui sont invités à commenter ces résultats, en regard des caractéristiques inhérentes au design des deux logiciels de création hypermédia utilisés lors des ateliers. En analysant ensuite le contenu de ces discussions selon les mêmes principes que ceux décrits précédemment, puis en intégrant les résultats à ceux de la première étude, Elliott et al. en viennent à proposer une modélisation originale du processus d'apprentissage des HAT.

Lösch, A. (2006). *Combining quantitative methods and grounded theory for researching E-Reverse Auctions.*

Dans cet article de 2006, Lösch expose son projet de recherche doctoral en MTE mixte. La chercheuse aborde, comme objet de recherche, les *E-Reverse Auctions* (E-RA) – soit des systèmes d'enchères virtuelles inversées par lesquels des clients lancent des appels d'offres auxquels répondent différents prestataires de service ou détaillants participants, en soumissionnant au plus bas possible.

Malgré le fait que les E-RA présentent de nombreux avantages, de récentes recherches ont laissé entendre qu'elles peuvent également avoir des impacts négatifs sur la relation d'affaires entre les clients et les soumissionnaires. Les auteurs formulant cette hypothèse critique s'appuient pour ce faire presque exclusivement sur des études menées qualitativement et recommandent donc une investigation quantitative afin de vérifier si les sources de conflits sont bel et bien intrinsèques aux E-RA. C'est pourquoi Lösch se donne comme objectifs de recherche d'explorer 1) comment le contexte, le comportement des participants, l'accessibilité

de l'information ainsi que la relation d'affaires des clients et soumissionnaires diffèrent, dans le cadre des E-RA, d'autres modèles transactionnels connus, puis 2) quels aspects spécifiques des E-RA seraient nuisibles aux relations d'affaires clients-soumissionnaires.

En regard de la mixité des méthodes qu'elle retient, Lösch écrit que les caractéristiques et les avantages du quantitatif et du qualitatif peuvent être mobilisés puis utilisés avantageusement à différents moments de la recherche. Adoptant ce positionnement méthodologique, elle se réclame donc d'une approche « pragmatique » (Robson, 2003, cité par Lösch, 2006, p. 135), où l'utilité et la pertinence des techniques quantitatives comme qualitatives seront chacune, puis ensemble, considérées aux différentes étapes de la recherche. Un positionnement qui rappelle le pragmatisme prôné par Strauss et Corbin (1998) en regard de l'emploi du quantitatif en MTE.

Lösch décrit sa collecte de données en deux temps : une première phase d'exploration en MTE, s'appuyant sur des entretiens individuels, a permis l'esquisse d'un modèle théorique. Puis une seconde phase également exploratoire, en MTE quantitative cette fois, est opérationnalisée par l'administration de questionnaires électroniques sur le mode de l'échantillonnage théorique (Glaser & Strauss, 1967) et lui permet de compléter sa construction théorique.

Suivant quant à elle les prescriptions de Glaser (1994), Lösch détaille les opérations qui ont permis de poursuivre sa théorisation à partir des données quantitatives (*cross-tabulations, analysis of means, analysis of correlations*) tout en portant un regard critique, faisant écho au point de vue glaserien, sur la notion de signifiante statistique.

3.2.3 Usages déductifs du quantitatif en MTE

Bien qu'ils inscrivent leurs projets dans une démarche générale inductive, l'usage du quantitatif que mettent de l'avant Baillargeon (2017), De Gregorio (2014), Ferguson, Phil, Dyrness et Spruijt-Metz (2007), Kerivel (2015), Luckerhoff et Guillemette (2012b), Morgan et Stewart (2002), Rowland et Parry (2009) puis St-Denis (2015) marque un moment qui, lui, est déductif. Différentes explications nous sont offertes par les auteurs. Cet usage déductif du quantitatif résulte toutefois essentiellement en une consolidation de résultats produits à une étape antérieure de la recherche.

3.2.4 Moment déductif servant l'induction vs préoccupation propre à la déduction

Pour Luckerhoff et Guillemette (2012b) notamment, ce moment déductif vient bonifier l'enracinement de la théorie dans les données. En dépit de la présence d'un moment déductif, les auteurs demeurent fidèles à la posture générale inductive que suppose la MTE. Il est en effet convenu que le processus de recherche en MTE est composé d'un enchaînement de moments inductifs et de retours déductifs (Corbin & Strauss, 2008) qui, eux, interviennent sur le principe d'*emergent fit* (Luckerhoff & Guillemette, 2012c). Pour Plouffe et Guillemette, plus précisément :

Il s'agit de faire suivre toute l'opération d'exploration par une opération d'inspection (Blumer, 1969). Cette dernière consiste à vérifier si les analyses provenant de l'exploration sont cohérentes (ou en adéquation) avec les données empiriques. [...] Ainsi, le chercheur confronte constamment les concepts et les énoncés développés avec les données empiriques [...] (2012, p. 95).

C'est en ce sens que Luckerhoff et Guillemette (2012b) ont recours au quantitatif. En menant un ensemble d'analyses quantitatives sur leur corpus de données, ils s'engagent dans un moment déductif, où l'exploratoire fait place au confirmatoire, afin d'assurer l'*emergent fit* de leur théorisation. L'usage déductif du quantitatif vient, dans ce cas, effectivement servir des objectifs de théorisation qui demeurent affranchis des

préoccupations hypothético-déductives, les plaçant relativement près de la proposition de MTE quantitative de Glaser.

Pour Baillargeon (2017), Kerivel (2015) puis St-Denis (2015), le recours au quantitatif permet aussi, dans un moment déductif, de favoriser le développement et la saturation des catégories conceptuelles. St-Denis ajoute toutefois qu'il contribuerait aussi à l'« atteinte d'une validité externe de la théorisation en élaboration » (2015, p. 169) – propos auxquels fait écho Baillargeon. Chez tous les autres auteurs inclus dans cette sous-catégorie, on évoque également le bénéfice d'une certaine augmentation de la validité de la théorie ou des résultats qui semble marquer un rapprochement notable de préoccupations propres à la recherche déductive puis une distanciation à la fois de la posture fondamentalement inductive de la MTE puis des prescriptions de Glaser.

Chez les autres projets de cette troisième sous-catégorie de résultats, cette justification de l'usage du quantitatif réside en la stricte poursuite de la validité ou de la généralisation. Nous voilà donc bien éloignés de l'affranchissement des critères et réflexes de l'hypothético-déductif que prescrit Glaser.

Si le fait de chercher à confirmer peut d'emblée ne pas paraître en adéquation avec les buts fondamentaux de la MTE, notre objectif de recension étant de rendre compte de l'état des faits nous a incité à donner le bénéfice du doute à ces chercheurs qui proposent de nuancer la dualité entre les paradigmes de recherche exploratoire et confirmatoire.

La fine ligne entre la nuance constructive, prospective, et l'erroné nous apparaît être liée non pas au fait de confirmer, mais bien à *ce que l'on cherche à confirmer*. Revenons sur l'exemple de Luckerhoff et Guillemette (2012b) : les chercheurs confirment, par le recours au quantitatif, l'adéquation entre leur théorie et le phénomène social observé – son *emergent fit*. Il n'est pas, pour eux, question de confirmer la théorie elle-même. Alternativement, poursuivre la validation ou la

généralisation d'une théorie renvoie, chez les autres chercheurs, à viser la confirmation d'une théorie tout entière. Certes, confirmer une théorie est tout à fait réalisable. La poursuite de cet objectif est normalement le fait de la recherche hypothético-déductive. Ce qui, de fait, déborde du cadre de la MTE, fondamentalement conçue pour la recherche inductive (Glaser & Strauss, 1967).

Voici enfin, dans le but d'illustrer ces principes, deux exemples d'un volet quantitatif déployé déductivement dans le cadre d'une théorisation enracinée :

Rowland, P., & Parry, K. (2009). *Consensual commitment : A grounded theory of meso-level influence of organizational design on leadership and decision-making.*

Rowland et Parry proposent dans cet article une synthèse de leur projet de recherche en MTE, qui inclut une composante quantitative, et qui se situe en recherche organisationnelle sur le *leadership*. Plus précisément, les chercheurs explorent les impacts du design organisationnel sur le *leadership* et la prise de décision puis comment ceux-ci se traduisent en *outcomes* organisationnels.

Une particularité de cette recherche et sur laquelle l'accent est mis, justifiant notamment le choix de la MTE, est la multitude des niveaux d'analyse qui sont impliqués. On y observe effectivement le *leadership* à travers la réalité de quatre équipes de travail aux structures hiérarchiques différentes; le niveau micro de la globalité du phénomène à l'étude, alors que les *outcomes* organisationnels sont vus comme ses implications de niveau macro, et que le point de mire de la recherche se fait dans l'interstice entre les deux – ce que les auteurs désignent comme étant le niveau meso.

Concrètement, c'est dans les hautes sphères hiérarchiques et communicationnelles d'institutions du secteur de l'enseignement supérieur, en Australie, que Rowland et Parry mènent leur étude. Celle-ci

s'appuie sur un volet qualitatif central, multisource, mais dont on cherche à renforcer la validité par une triangulation quantitative. La construction de la théorie est faite de manière itérative, en suivant les principes de la MTE. La collecte de données consiste en l'observation de réunions de travail des équipes participantes, la tenue d'entretiens individuels semi-dirigés et de plus en plus structurés, précise-t-on, puis se termine par l'administration de questionnaires, à des fins de triangulation, s'appuyant sur le cadre conceptuel déjà éprouvé des styles de *leadership* de Podsakoff, Mackenzie, Moorman et Fetter (1990). L'analyse qualitative est, quant à elle, fondée sur les principes de codages ouvert et axial, sur la rédaction de mémos puis enfin par l'analyse des *Six C* dans les relations entre les variables que propose Glaser (1978).

En plus de la triangulation, plusieurs autres mesures ont été mises de l'avant afin de renforcer la validité des résultats, notamment conformément aux recommandations techniques de Sin (2007) en regard du codage, ainsi que de celles de Mason (2002) concernant le retour auprès des participants afin d'obtenir confirmation de la correspondance des résultats avec la réalité telle que vécue par les participants.

Morgan, D. G., & Stewart, J. (2002). *Theory building through mixed-method evaluation of a dementia special care unit.*

Morgan et Stewart décrivent dans cet article leur projet de recherche qui a eu lieu autour de l'implantation dans un centre de soins de longue durée d'une unité spécialisée destinée à accueillir plusieurs résidents atteints de démence. Les objectifs des chercheuses sont de mieux comprendre comment l'environnement de ces résidents les affecte, et, par extension, de contribuer au développement d'une théorie sur l'interaction individu-environnement.

L'article aborde plus précisément l'aspect de la mixité des méthodes, qui a prévalu dans leurs choix méthodologiques. En effet, Morgan et Stewart ont choisi de travailler sur un volet quantitatif et un volet qualitatif parallèles, sans toutefois les faire converger avant que leurs phases de collecte et d'analyse respectives ne soient achevées. Non seulement les données, mais également les échantillons ont été traités isolément. Cette séparation stratégique des deux phases visait, selon les auteures, à minimiser les conflits paradigmatiques entre positivisme et constructivisme – qui caractériseraient, respectivement, les approches qualitatives et quantitatives.

Dans l'opérationnalisation, le volet quantitatif s'est appuyé sur le cadre théorique du *Environment-Behavior Interaction Code* (EBIC) de Stewart, Hiscock, Morgan, Murphy, et Yamamoto (1999) et mené en suivant une méthode quasi expérimentale d'évaluation par l'observation visant spécifiquement les résidents touchés par l'implantation. En mode hypothético-déductif, il a servi à tester l'hypothèse comme quoi le changement d'environnement allait réduire les comportements asociaux.

Le volet qualitatif, quant à lui, a été réalisé en suivant les principes de la MTE auprès des professionnels intervenants ainsi que des familles des résidents. Les auteures précisent que les deux volets ont été menés moins dans l'optique de la confirmation de l'un par l'autre que dans l'optique de la complémentarité des deux corpus de résultats. Ainsi, le volet qualitatif serait venu compléter les résultats obtenus lors du volet quantitatif de l'étude. Il aurait permis d'enrichir la compréhension qu'ont les chercheuses du phénomène à l'étude puis de diversifier les perspectives en permettant l'émergence de nouvelles catégories.

Les auteures écrivent enfin leur satisfaction quant au devis méthodologique retenu, comme quoi les bénéfices qu'il a portés ont de loin excédé la

complexité, toutefois réelle, de son opérationnalisation. Il aura permis, selon elles, l'élaboration d'un riche modèle d'interaction individu-environnement spécifique à cet objet de recherche.

Ces deux exemples révèlent toute la complexité que peut revêtir l'emploi des méthodes mixtes dans un projet en MTE. Si la posture générale inductive est préservée dans les deux cas, leur souci de validité et leur usage déductif du quantitatif respectifs font qu'il serait erroné de qualifier leurs préoccupations d'affranchies des critères de la logique hypothético-déductive. Si par ailleurs leurs objectifs de recherche relèvent effectivement de la MTE, nous ne pouvons considérer que l'ensemble des prescriptions de Glaser, en regard du volet quantitatif, soit respecté. À cet égard, les études de Baillargeon (2017), Kerivel (2015), Luckerhoff et Guillemette (2012b) puis St-Denis (2015) semblent bien plus nuancées.

4. Discussion

À la lumière de nos résultats de recension, l'influence de Glaser sur l'usage du quantitatif en MTE apparaît manifeste sur la plus grande partie des procédures observées dans les écrits. L'aspect revendicateur pour l'émergence et la reconnaissance d'une branche dédiée et autonome de la MTE quantitative apparaît toutefois, à ce jour, comme un coup d'épée dans l'eau. L'ouvrage qui voulait en être la fondation, *Doing quantitative grounded theory* (2008a), est également celui qui fut le moins cité par les chercheurs dont les écrits ont été recensés.

En dépit des éléments de compréhension mis en lumière par notre recension, le travail en regard d'une meilleure compréhension de ce que pourrait être la place du quantitatif en MTE nous apparaît loin d'être achevé. Des questions qui débordent de notre analyse et qui mériteraient d'être développées dans des analyses et des réflexions éventuelles, notons celle-ci : lorsqu'un chercheur choisit d'avoir recours au quantitatif ainsi qu'au qualitatif, un conflit paradigmatique, comme le décrit Oktay (2012), existe-t-il véritablement? Le cas échéant, comment de telles limitations sont-elles abordées

par la communauté scientifique en dehors du cadre de la MTE, où la mixité des méthodes n'est pas moins présente?

Une autre question qui nous apparaît importante est la suivante : qu'ils aient recours au quantitatif ou non, dans quelle mesure les projets de recherche en MTE sont-ils compatibles à des projets de recherche en hypothético-déductif? Quels sont les différents modes de combinaison possibles? À ce sujet, il nous a semblé très intéressant de constater qu'en procédant à une élévation de notre niveau d'analyse, les enjeux en lien avec le quantitatif ou la mixité des approches se transposaient naturellement du niveau plus micro d'un volet d'une étude à un niveau plus macro; d'une étude qualitative à une autre quantitative, par exemple. De fait, les usages et fonctions du quantitatif et de la mixité des méthodes peuvent effectivement être mis à contribution à différentes échelles – un fait qui rappelle que l'enjeu de la complémentarité du quantitatif et du qualitatif déborde largement du cadre de la MTE et qui indique que le processus de développement de ces passerelles paradigmatiques pourrait très bien être nourri en dehors des écrits en MTE.

Finalement, l'enjeu de la reconnaissance transcende lui aussi le cadre du quantitatif en MTE en ce que la MTE elle-même, rappelons-le, peine parfois à être reconnue et acceptée des comités institutionnels, comités de sélection et autres jurys qui sont beaucoup plus familiers avec les critères de l'hypothético-déductif. Il s'agit d'un problème dont traitent expressément Luckerhoff et Guillemette (2012a) et qui pourrait bien avoir un rôle à jouer dans le fait qu'une certaine confusion semble s'être installée lorsque les auteurs clament la *confirmation* d'un fait au cours de leur démarche *exploratoire*.

Conclusion

En conclusion, l'analyse de près d'une quarantaine d'ouvrages et articles scientifiques traitant du quantitatif en MTE ou même le mettant en œuvre nous a révélé plusieurs éléments. D'abord, le recours au quantitatif en MTE apparaît généralement admis, tant

que son usage demeure pertinent. En regard de sa mise en œuvre, les variations dans le design d'une MTE s'appuyant sur une mixité de méthodes nous sont toutefois apparues comme sans limites. Les usages que les auteurs recensés ont faits du quantitatif en MTE nous ont semblé préserver l'orientation inductive dans huit cas puis, à l'opposé, constituer une sorte de moment déductif dans huit autres. Alors que les premiers sont conséquents des écrits glaseriens, l'examen de la cohérence de la démarche de quelques-uns des seconds avec les principes de la MTE pourrait en laisser plusieurs perplexes. D'autres nous montrent toutefois que le recours momentané à un moment déductif chez ses chercheurs ne va pas forcément à l'encontre de leur inscription dans une posture générale inductive, pour peu qu'ils s'affranchissent des préoccupations et réflexes de l'hypothético-déductif, tel que le prescrit Glaser.

Enfin, malgré le grand potentiel que nous lui connaissons, la place du volet quantitatif de la MTE et dont Glaser se fait le héraut demeure, encore à ce jour, marginale par rapport à celle du qualitatif. Près de dix ans après la publication de son ouvrage presque encyclopédique sur la question, *Doing quantitative grounded theory* (2008a), nous pouvons affirmer que Glaser a certainement eu une grande influence sur le développement de ses usages. Mais le déploiement du nouveau style de recherche auquel il cherche à donner l'impulsion depuis plusieurs années – son grand projet de MTE quantitative – reste, quant à lui, toujours dans la prospective.

Remerciements

L'auteur remercie Jason Luckerhoff, professeur en communication à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour avoir financé ce projet de recherche et pour son accompagnement dans la rédaction.

Notes

¹ Voir notamment Luckerhoff et Guillemette (2012a).

² « [...] *the distinction usually drawn between qualitative and quantitative data – a distinction useless for the generation of theory* » (Glaser & Strauss, 1967, p. 9).

³ « Quantitative data is so closely associated with the current emphasis on verification that its possibilities for generating theory have been left vastly underdeveloped » (Glaser & Strauss, 1967, p. 185).

⁴ « The freedom and flexibility that we claim for generating theory from quantitative data will lead to new strategies and styles of quantitative analysis, with their own rules yet to be discovered. And these new styles of analysis will bring out the richness of quantitative data that is seen only implicitly while the focus remains on verification » (Glaser & Strauss, 1967, p. 198).

⁵ « [It is] sufficient to explore plausible relations between variables. [...] Accordingly, I shall use somewhat crude indices and consider many consistent and highly suggestive differences that lead to an integrated picture of the work relationship of the scientist and his supervisor » (Glaser, 2010, p. 3).

⁶ « [The researcher] must give himself this freedom in flexible use of quantitative data or he will not be able to generate theory that is adequate (as we have discussed it) in terms of sampling, saturation, integration, density of property development [...] » (Glaser & Strauss, 1967, p. 187).

⁷ « After a quantitative study, a qualitative GT of the substantive area leads to grounded explanations of quantitative findings and future research directions » (Glaser, 2008a, p. 2).

Références

- Baillargeon, D. (2017). Dialogue qualitatif et quantitatif en théorisation enracinée pour étudier la créativité d'agences de publicité en région. *Approches inductives*, 4(1), 80-110.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (Éds). (2007). *The Sage handbook of grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Catallo, C., Jack, S. M., Ciliska, D., & MacMillan, H. L. (2013). Minimizing the risk of intrusion: A grounded theory of intimate partner violence disclosure in emergency departments. *Journal of Advanced Nursing*, 69(6), 1366–1376.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coyle, J., & Williams, B. (2000). An exploration of the epistemological intricacies of using qualitative data to develop a quantitative measure of user views of health care. *Journal of Advanced Nursing*, 31(5), 1235-1243.
- De Gregorio, E. (2014). Bridging « quality » and « quantity » in the study of criminal action. *Quality & Quantity*, 48, 197-215.
- Elliott, G. J., Jones, E., & Barker, P. (2002). A grounded theory approach to modelling learnability of hypermedia authoring tools. *Interacting with Computers*, 14, 547–574.

- Ferguson, K. M., Phil, Q. W. M., Dyrness, G., & Spruijt-Metz, D. (2007). Perceptions of faith and outcomes in faith-based programs for homeless youth. *Journal of Social Service Research*, 33(4), 25-43.
- Glaser, B. (1963a). The local cosmopolitan scientist. *American Journal of Sociology*, 69(3), 249–259.
- Glaser, B. (1963b). The use of secondary analysis by the independent researcher. *The American Behavioral Scientist*, 6(10), 11-14.
- Glaser, B. (1964). *Organizational scientists: Their professional careers*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (1994). *More grounded theory methodology : A reader*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory. Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (2003). *The grounded theory perspective II: Description's remodeling of grounded theory methodology*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (2007). Theoretical elaboration of quantitative data. *The Grounded Theory Review : An international journal*, 6(3), 1-37.
- Glaser, B. (2008a). *Doing quantitative grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B. (2008b). Qualitative and quantitative research. *The Grounded Theory Review: An International Journal*, 7(2). Repéré à <http://groundedtheoryreview.com/2008/06/30/1052/>
- Glaser, B. (2010). Attraction, autonomy, and reciprocity in the scientist – Supervisor relationship. *The Ground Theory Review: An International Journal*, 9(1), 1-19.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework mixed-method evaluation design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.

- Kerivel, A. (2015). Recueillir l'expérience d'enfants : De la théorisation enracinée à l'innovation méthodologique. Violence, harcèlement et empathie du point de vue d'élèves de 9 à 12 ans. *Approches inductives*, 2(2), 95-128.
- Knigge, L., & Cope, M. (2006). Grounded visualization: Integrating the analysis of qualitative and quantitative data through grounded theory and visualization. *Environment and Planning A*, 38, 2021-2037.
- Lazarsfeld, P. F., & Thielens, W. (1958). *The academic mind*. Glencoe : Free Press.
- Lee, H., & Eaton, C. (2009). Financial abuse in elderly Korean immigrants: Mixed analysis of the role of culture on perception and help-seeking intention. *Journal of Gerontological Social Work*, 52(5), 463-488.
- Lösch, A. (2006). Combining quantitative methods and grounded theory for researching E-Reverse Auctions. *Libri*, 56, 133-144.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012a). Conflits entre les exigences de la MTE et les exigences institutionnelles en matière de recherche scientifique. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 37-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012b). Description de la mise en œuvre de la MTE dans le cadre d'une recherche en communication et en éducation. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 115-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (Éds). (2012c). *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. London : Sage.
- Morgan, D. G., & Stewart, N. J. (2002). Theory building through mixed-method evaluation of a dementia special care unit. *Research in Nursing and Health*, 25, 479-488.
- Nguyen-Duy, V., & Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : Où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 4-17.

- Oktaý, J. (2012). *Grounded theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en arts. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages* (pp. 87-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Podsakoff, P., Mackenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effect of followers' trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behavior. *The Leadership Quarterly*, *1*, 107–142.
- Rosenbaum, M. (2008). Doing quantitative grounded theory: A theory of trapped travel consumption. *Grounded Theory Journal: An international journal*, *7*(3). Repéré à <http://groundedtheoryreview.com/2008/11/29/doing-quantitative-grounded-theory-a-theory-of-trapped-travel-consumption/>
- Rowland, P., & Parry, K. (2009). Consensual commitment: A grounded theory of the meso-level influence of organizational design on leadership and decision-making. *The Leadership Quarterly*, *20*, 535-553.
- Sin, C. H. (2007). Using software to open up the « black box » of qualitative data analysis in evaluations : The experience of a multi-site team using NUD*IST version 6. *Evaluation : The International Journal of Theory, Research and Practice*, *13*(1), 110-120.
- Srikrishna, S., Robinson, D., Cardozo, L., & Cartwright, R. (2008). Experiences and expectations of women with urogenital prolapse: A quantitative and qualitative exploration. *BJOG: An International Journal of Obstetrics and Gynaecology*, *115*, 1362–1368.
- St-Denis, K. (2015). Le portrait sociologique de la profession des pompiers au Québec. Une démarche inductive et mixte inspirée de la MTE. *Approches inductives*, *2*(1), 156-175.
- Stewart, N., Hiscock, M., Morgan, D., Murphy, P., & Yamamoto, M. (1999). Development and psychometric evaluation of the Environment-Behavior Interaction Code (EBIC). *Nursing Research*, *48*, 260-268.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

Tarrow, S. (1995). Bridging the quantitative-qualitative divide in political science.
American Political Science Review, 89(2), 471-474.

Tourigny Koné, S. (2014). Considérer les écrits scientifiques comme données à l'étude.
Approches inductives, 1(1), 70-95.

Des femmes atteintes d'un cancer gynécologique se racontent par le collage et la sculpture : cheminement d'une chercheuse

Sylvie Rivard

Université Laurentienne

Résumé

Pour comprendre l'effet des cancers gynécologiques sur les femmes, ce projet de doctorat aborde leur impact sur l'identité corporelle, sexuelle et personnelle (Gadow, 1982). Une recherche narrative (Reissman, 2008) utilise le récit de vie (Bertaux, 2005) appuyé par l'art (Coles & Knowles, 2008) dans la création d'un autoportrait par collage ou sculpture. Le rôle de la chercheuse en posture de réflexivité (Etherington, 2004) s'est transformé à plusieurs reprises dans cette démarche de recherche : chercheuse, observatrice, facilitatrice, créatrice/artiste, ainsi que technicienne du processus artistique. Le texte décrira la démarche méthodologique de recherche, la posture réflexive de la chercheuse dans un processus inductif qui fait appel à la créativité. L'évolution du rôle de la chercheuse et le processus de créativité seront au cœur de cet exposé.

Mots-clés : Recherche narrative, art, sculpture, réflexivité, créativité

Introduction

Les cancers gynécologiques et leurs traitements influencent profondément les rapports, les croyances et ce que vivent les femmes dans leur corps, leur santé, leur sexualité et leurs relations intimes et sociales. Pour comprendre l'effet de ces expériences chez des femmes francophones du Nord-Est de l'Ontario, ce projet de doctorat aborde l'impact de ces cancers sur l'identité corporelle, sexuelle et personnelle (Gadow, 1982).

Dans cette démarche, une méthodologie de recherche narrative (Reissman, 2008) utilisant le récit de vie (Bertaux, 2005) que nous avons appuyée par la création d'un narratif visuel, soit un autoportrait (Coles & Knowles, 2008) fut privilégiée. Les participantes optèrent pour deux techniques d'expressions artistiques : le moulage du corps, pour créer une sculpture qui représente exactement le corps, ou le collage à partir

d'images, de mots et de dessins, pour créer une toile représentative de thèmes sélectionnés. Les participantes s'engagèrent activement dans la création de leur autoportrait pour ensuite en raconter l'histoire lors du dernier entretien. Quatre femmes francophones se sont engagées dans cette mise en commun d'histoires, et trois d'entre elles ont créé un autoportrait pour se représenter et se raconter. Cette démarche, quoiqu'elle ne vise pas un objectif de transformation identitaire, fut pour chacune un processus de réflexion soutenu, une introspection personnelle importante, un résultat non escompté.

Dans ce processus de recherche et de création artistique, le rôle de chercheure en posture de réflexivité (Etherington, 2004; Schön 1983) s'est transformé à plusieurs reprises. Les entretiens des récits de vie ont exigé une écoute attentive, sensible et intuitive afin d'accompagner chaque participante dans l'exploration de son histoire unique et de laisser une place à sa voix distincte. La démarche de création artistique a par la suite sollicité de notre part un rôle d'accompagnement et de facilitation lors des multiples rencontres avec les participantes dans un studio d'art où chacune fut invitée, à son rythme, à imaginer, créer et construire son autoportrait.

Le présent article décrira d'abord la démarche méthodologique de recherche découlant de la problématique et les objectifs de recherche. Il explorera par la suite la posture réflexive et critique de la chercheure dans un processus inductif qui fait appel à la créativité, à l'innovation et à la rigueur méthodologique – posture particulièrement importante lorsque la marche à suivre est complexe et imprévisible. L'évolution du rôle de la chercheure – être à l'écoute et inviter à la mise en commun de l'expérience et de l'imaginaire, faciliter l'expression de la créativité, manipuler le médium artistique, inviter à la rétrospection sur l'expérience – sera au cœur du présent exposé.

1. Émergence de l'intuition du projet

Vivre une maladie comme le cancer provoque généralement un état de choc et d'incertitude. Ce sujet est largement abordé dans les écrits en oncologie psychosociale.

Pour leur part, les cancers gynécologiques confrontent et remettent en question les croyances qu'ont les femmes, les rapports qu'elles entretiennent et les expériences qu'elles ont avec leur corps, leur santé, leur sexualité, de même que leurs relations intimes et sociales (Juraskova et al., 2003; Wenzel et al., 2005). Ces types de cancers et leurs traitements provoquent des changements dans l'expérience du corps et de l'être, dans l'identité personnelle, sexuelle et sociale. En tant que travailleuse sociale inscrite dans un centre de traitement en oncologie, nous avons rencontré plusieurs femmes ayant reçu un diagnostic de cancer gynécologique. Leurs expériences furent marquantes en raison des répercussions particulièrement bouleversantes vécues par la plupart de ces femmes, consécutives aux traitements. En fait, elles vivent souvent des séquelles physiques et psychologiques à long terme qui interfèrent avec la fonction sexuelle, telles que la dyspareunie, l'assèchement vaginal, une baisse marquée de l'intérêt ou du plaisir sexuel, l'incontinence urinaire et anale, ou encore la perte de fertilité ou de la capacité de donner naissance. De plus, ces expériences, et particulièrement celles qui sont moins tangibles, sont souvent déniées par l'entourage et réprimées par le filtre de tabous sociaux importants touchant l'intersection du corps sexuel, de la médicalisation de la sexualité et de la sexualisation du corps par la médecine. Ainsi, ces femmes vivent une détresse importante, seules et en silence.

Dans le contexte de cet emploi, il y a eu plusieurs situations où les professionnels de la santé ne savaient pas composer avec la détresse, les expériences racontées ou les demandes de soutien des femmes durant ou après les traitements oncologiques. Aussi, nous avons rencontré des femmes et des couples vivant de grandes difficultés à réorganiser leur vie sexuelle et à y assumer un nouveau fonctionnement, à composer avec les divers effets à long terme relatifs aux traitements. Il fut profondément marquant de constater que ces femmes vivent tout cela seules, sans reconnaissance de la profondeur et de l'intensité des pertes vécues. Le Breton décrit le corps comme étant socialement construit par et dans sa relation avec l'autre, une « structure symbolique » (2002, p. 32) depuis laquelle se dégagent des savoirs et des représentations

pluridimensionnelles. Le corps est ainsi non seulement porteur, mais aussi représentant de sens et d'identité (Frank, 1995). Selon Gadow (1982), l'essence même de l'existence humaine est la corporalité – l'existence du soi, de l'être –, celle-ci étant inséparable du corps. Le sens que donnent les femmes à leur corps est intimement lié à leur expérience de la sexualité dans son fonctionnement et à leur identité sexuelle de femme, celle-ci se déployant dans l'expérience de leur corps, de leurs interactions, de leurs échanges sociaux et de leur contexte de vie (Tiefer, 2004). L'essence de la corporalité, de l'identité sexuelle et de l'expression de la sexualité est au cœur de l'expérience humaine. Que les femmes atteintes de cancers gynécologiques doivent vivre ces expériences sans voix, en isolement et en silence, nous a fortement touchée et nous a interpellée pour agir, pour ouvrir un discours public et provoquer des réflexions à ce sujet, ce qui a donné du sens à ce projet (Bourdages, 2001).

La recension des écrits, à ce jour, permet de dégager la complexité de la question touchant une variété de diagnostics de cancers gynécologiques, leurs traitements et les dimensions physiques, sexuelles, personnelles et sociales de leurs séquelles. Malgré le progrès de la connaissance médicale sur les formes de cancers gynécologiques et leurs traitements, la représentation de l'expérience des femmes dans les écrits repose en majorité sur une vision médicalisée de la sexualité. La voix et l'expérience multidimensionnelle de la sexualité des femmes y sont quasi absentes. La détresse émotionnelle des femmes qui résulte des multiples pertes entourant la sexualité à la suite des traitements est troublante. Il n'y a qu'une reconnaissance marginale de ces pertes sur la qualité de leur vie, sur l'intégrité de leur identité personnelle de femme, sur la qualité de leurs relations affectives et sur la détresse du couple qui peut survenir.

De plus, dans la pratique, il existe une opinion pernicieuse qu'une fois les traitements terminés et la patiente en voie de rétablissement, elle devrait être heureuse et reconnaissante d'être en vie. Il existe même un regard condescendant, teinté de jugements, lorsque les femmes persistent à exiger des solutions pour régler les effets

secondaires des traitements sur leur vie sexuelle : « elle devrait revoir ses priorités... être en vie versus avoir des relations sexuelles! »

Dans un contexte sociétal où la connaissance du corps se situe dans le champ de compétence de la médecine, la définition biomédicale de l'expérience sexuelle repose sur des concepts de comparaison androcentriques entre homme et femme. Ainsi, on assiste à une exclusion de l'expérience propre aux femmes des discours descriptifs de l'expérience sexuelle et des facteurs socio-environnementaux d'importance (Kaschak & Tiefer, 2001). Les femmes ont alors des difficultés à se reconnaître dans les critères et les caractéristiques de l'expérience sexuelle qui leur sont proposés. Lorsqu'elles arrivent à nommer leur expérience, leurs préoccupations sexuelles qui se situent au-delà du domaine biomédical représentent une source d'inconfort et d'incompréhension pour les professionnels de la santé, ce qui se manifeste par un évitement de la question (Laganà et al., 2005; Maurice, 1999; Schrover, 1997). Ce que ces femmes atteintes d'un cancer gynécologique vivent dans leur corps, leur identité et leur sexualité à la suite du diagnostic et des traitements est passé sous silence.

Peu de recherches abordent ce que représente cette expérience pour les femmes dans leur personne, dans leur identité de femme et d'être sexuel. Il apparaît donc important de développer cette connaissance par la voix des femmes qui vivent ces expériences au quotidien.

2. Objectifs du projet de recherche

Le projet a pour objectif principal de permettre aux participantes d'exposer leurs expériences, d'en mettre en commun leur sens propre, de leur accorder une voix publique, ouvrant ainsi la possibilité à d'autres femmes qui vivent des expériences similaires de se reconnaître. Aussi, ce projet vise à offrir aux professionnels de la santé un outil de réflexion pour se sensibiliser à l'expérience de ces femmes. Nous espérons également que ces informations serviront à élargir la vision biomédicale de la sexualité, afin d'y inclure les aspects liés à l'expérience multidimensionnelle des femmes.

3. Posture de chercheure

La posture de chercheure et les valeurs qui ont orienté celle-ci furent des assises importantes dans la conception et la mise en œuvre de ce projet de recherche, soit la réflexivité ancrée dans une orientation de recherche féministe.

3.1 Approche féministe

Les paradigmes postmodernes et féministes contribuent à dénoncer les questions d'oppression en attirant l'attention sur la dynamique du pouvoir et sur la construction de la connaissance (Hesse-Biber & Yaiser, 2004), et visent à créer des espaces qui rendent possibles et reconnaissent une multiplicité de voix et d'expériences (Kaschak & Tiefer, 2001; White, Bondurant, & Travis, 2000).

Bref, l'approche féministe postmoderne examine des concepts tels que la langue, le discours, la différence, la déconstruction et la position (*positionality*) (Arslanian-Engoren, 2002; Saulnier, 1996). Cette approche invite à la reconnaissance de réalités multiples, toutes valables et légitimes (White et al., 2000). Chaque énoncé n'est qu'une représentation partielle et particulière d'une expérience donnée (Gannon & Davies, 2007). Dans cette perspective du féminisme, cet écrit ne compte pas présenter une vérité objective, mais une façon parmi plusieurs de voir le monde et de prendre la responsabilité de cette vision et de la représentation de celle-ci (Gannon & Davies, 2007). De ce fait, s'impliquer avec intention et redevabilité dans un processus de recherche féministe s'actualise à travers la réflexivité (Etherington, 2004; Liamputtong, 2007).

3.2 Réflexivité critique

Le choix d'une méthodologie de recherche qualitative requiert l'intégration d'un positionnement réflexif important dans la démarche (Butler-Kisber, 2010; Etherington, 2004). Hesse-Biber et Yaiser (2004) décrivent la réflexivité comme un moyen par lequel les chercheurs peuvent situer leur personne, leurs hypothèses et leurs expériences dans le processus de construction du projet et les activités de recherche.

« Or la description du savoir intuitif [...] est primordiale, insiste Schön (1994), car elle entretient la réflexion et maintient le chercheur dans une posture critique et structurante de son action et de son discours » (Bruneau & Villeneuve, 2007, p. 138). La réflexivité situe les expériences, les pensées, les sentiments, le genre et la culture du chercheur comme nécessaires et ayant un rapport avec le développement de l'objet de recherche, avec le choix de la méthodologie, ainsi qu'un impact dans la relation avec les participants (Hesse-Biber & Yaiser, 2004).

La réflexivité facilite un processus dynamique et circulaire qui permet de rester centrée sur les intentions et objectifs de recherche (Bourdages, 2001; Etherington, 2004). Dans la pratique, la réflexivité prend forme à travers des actions concrètes. Au-delà d'une prise de conscience des identités et des valeurs personnelles, la réflexivité sert aussi à noter la façon dont se prennent les différentes décisions relatives à ce projet au moyen d'un processus constant et soutenu de questionnements. Ce processus de réflexion qui sera approfondi plus loin s'exprime parfois par des gestes tels que la rédaction d'un journal personnel, ou l'utilisation du journal créatif (Jobin, 2002) ou d'un autre médium artistique (peinture, sculpture, dessin). Cet espace de réflexion et de créativité facilite notre exploration, notre prise de conscience et notre compréhension des enjeux plus subtils, tels que les dynamiques de pouvoir liées aux identités, afin de guider le choix des décisions à prendre et des moyens pour actualiser celles-ci en cohérence avec nos valeurs personnelles et professionnelles et nos objectifs de recherche. Notre voix de chercheuse féministe et nos interactions avec les participantes sont ainsi reconnues, présentées, examinées et représentées, ouvrant un espace entre la subjectivité et l'objectivité (Etherington, 2004).

4. Méthodologie de recherche

Une méthodologie de recherche narrative appuyée par l'art a orienté cette démarche de recherche. Celle-ci sera maintenant décrite, ainsi que les procédures des diverses méthodes de collectes de données utilisées au sein de ce projet.

4.1 Approche narrative

La méthodologie de recherche narrative permet de décrire et d'explorer l'expérience par des histoires racontées, non seulement au sujet de l'expérience individuelle, mais aussi des discours sociaux, culturels et institutionnels au sein desquels elle se construit, s'exprime et se représente (Clandinin & Roseik, 2007; Reissman, 2008). De plus, Clandinin et Connelly (2000) incluent le temps et l'endroit à ces types de discours et nomment cet espace métaphorique « tridimensionnel, où la temporalité est une dimension, le personnel et le social sont une deuxième dimension, et le lieu, la troisième »¹ [traduction libre] (p. 50). L'histoire vécue et racontée est au cœur de la démarche. La recherche narrative puise à de multiples sources d'informations; une méthode où convergent et se croisent deux formes d'expression, soit le récit de vie (Atkinson, 2007; Bertaux, 2005), appuyé par une méthode de création artistique (Cole & Knowles, 2008), et le journal réflexif du chercheur (Bruneau & Villeneuve, 2007; Etherington, 2004). Au-delà de l'histoire individuelle, la recherche narrative possède la capacité de présenter et représenter une multiplicité de voix, de discours et d'expériences (Chase, 2005). Dans cette perspective, le « narratif » est vu comme un phénomène à l'étude ainsi qu'à titre d'unité d'analyse. En tant que phénomène, on conçoit celui-ci comme étant : a) lié à la construction de l'identité en tant que mouvement continu de réinterprétation de l'expérience qui s'exécute au sein d'interactions réciproques (Reissman, 2002); b) exprimé dans un contexte temporel spécifique (Plummer, 2001); c) l'expression d'une expérience humaine primordiale dans une séquence reconnue et pleine de sens (Squire, 2013). À titre d'unité d'analyse, Squire (2013) détermine que les histoires centrées sur l'expérience permettent de repérer une séquence prévisible qui raconte l'expérience, représente et reconstitue celle-ci et son expression, afin de démontrer une transformation ou un changement.

4.2 Approche informée et appuyée par l'art

La recherche narrative s'allie fréquemment avec diverses méthodes d'expression artistiques, entre autres, l'écriture, la poésie, la photographie et divers médiums, par

exemple le théâtre, la peinture, les arts plastiques, etc. Le mélange de ces méthodes permet d'accéder à d'autres canaux d'expression, au-delà de la parole et de l'histoire, et d'interpeller l'expression symbolique. Leavy (2009) présente la structure expressive et de représentation des pratiques d'art comme un moyen efficace de communiquer les aspects émotionnels de la vie sociale, ou au sujet d'identités, en donnant la parole aux voix marginalisées ou absentes (Liamputtong, 2007; Liamputtong & Rumbold, 2008). Cette forme de narratif visuel alloue un espace expérientiel par l'évocation de ses multiples sens, significations et interprétations imaginables (Leavy, 2009).

Coles et Knowles (2008) distinguent l'utilisation de l'art au sein de projets de recherche : on trouve des projets dont l'objet ciblé est la pratique artistique et d'autres où la pratique artistique vise à accompagner l'exploration d'un phénomène vécu, comme c'est le cas ici. Certains éléments clés définissent la recherche appuyée par l'art : le recours à un médium artistique particulier, l'intégrité méthodologique dans la relation entre la forme et l'objet de recherche, le processus de création artistique, la présence artistique de la chercheuse dans le processus de création, ainsi qu'un reflet de sa personne et de son identité, et finalement, une intention explicite de rejoindre un auditoire ciblé et d'engager ce dernier dans une évocation quelconque d'émotions, de pensées ou d'actions (Bruneau & Villeneuve, 2007; Cole & Knowles, 2008).

Reconnaissant l'absence de discours sociaux au sujet de l'expérience personnelle et sexuelle des femmes ayant reçu des traitements oncologiques gynécologiques, de l'isolement et du silence qu'elles peuvent vivre, il fut important d'utiliser un moyen d'expression susceptible de rejoindre autrui au-delà des mots, dans un rapport tant visuel que symbolique. Ainsi, parmi les dispositifs artistiques disponibles, certains permettent le rapport au corps et l'expérience corporelle afin d'offrir un rapprochement entre ce qu'on peut raconter de son expérience et ce qui se vit dans le corps. Hydén (2013) discute d'ailleurs de l'importance d'intégrer au sein de recherches un narratif qui inclut le corps dans sa représentation, au-delà des mots, afin de nommer le corps vécu, le corps qui vit l'expérience, la corporalité.

De ce fait, ce projet a privilégié le recours à des médiums artistiques qui interpellent le corps et l'expression de son expérience, soit le moulage du corps (sculpture) et le collage. Ces deux modalités artistiques dans la collecte de données furent choisies par les participantes : le moulage du corps (sculpture) et le collage, invitant les participantes à créer une « représentation visuelle » (Knowles & Cole, 2008; Leavy, 2009; Liamputtong & Rumbold, 2008) de leurs expériences de la sexualité à la suite de la maladie. En somme, elles ont réalisé un autoportrait de leur identité personnelle, sexuelle, physique, sociale et relationnelle actuelle.

4.3 Étapes de la collecte des données

La collecte des données s'est faite en trois étapes distinctes. Nous avons d'abord effectué des entretiens de récits de vie avant d'entreprendre le processus de création artistique de l'autoportrait en compagnie de chaque participante. Par la suite, un entretien d'explicitation de chaque autoportrait a été réalisé. La première étape consista à mener des entretiens individuels ouverts, sous forme de récit de vie, dans le but d'inviter chaque participante à raconter son histoire personnelle (Atkinson, 2007) relativement à sa sexualité et aux conséquences des traitements médicaux sur son expérience et son identité sexuelle. Le genre d'entretien conversationnel privilégié, sans canevas de questions prédéterminées (Atkinson, 2007), a permis de créer un cadre d'échange ouvert et flexible où chaque participante a pu explorer ce qu'elle a choisi d'évoquer de son vécu, de ses expériences personnelles et sexuelles tout au long de sa vie, et en rapport avec le diagnostic et le traitement du cancer. En tout, trois entretiens furent menés avec chaque participante. De manière spontanée, chaque participante a choisi de commencer le premier entretien à partir du moment du diagnostic, pour ensuite aborder les traitements et son expérience de vie depuis la fin des traitements. Le deuxième entretien a abordé l'historique sexuel de chaque participante, tandis que la troisième rencontre fut une occasion d'approfondir certains liens entre les expériences antérieures et actuelles.

Pour la chercheuse, chaque entretien fut une occasion de sentir le rythme d'expression individuelle de chaque participante, afin d'être à l'écoute et adopter une attitude ouverte d'acceptation de l'autre (Rogers, 1991) en puisant à ses expériences professionnelles antérieures à titre de travailleuse sociale inscrite et ancrée dans une solide posture de chercheuse féministe (Hesse-Biber & Piatelli, 2007).

À la deuxième étape de la collecte de données, en s'inspirant de la transcription de leurs entretiens, les participantes ont utilisé un médium d'art plastique pour créer leur autoportrait.

Le processus de création artistique s'est déroulé dans un atelier d'art-recherche, lieu où chaque participante a pu choisir parmi une variété de médiums artistiques pour créer son autoportrait. Parmi les dispositifs disponibles, figuraient le collage, la peinture, la sculpture et le moulage du corps, le masque de plâtre, la photographie, le vitrail, la mosaïque, la couture et le tricot. Tout au long du processus, chaque participante a aussi utilisé un journal personnel d'accompagnement, permettant de rédiger ou de dessiner ses pensées, ses réflexions et ses inspirations.

Le moulage du corps visant à créer une sculpture fut privilégié par deux participantes, tandis qu'une troisième a choisi le collage. Chaque participante fut accompagnée dans l'exploration de ce processus créatif en assurant qu'elle arrive à manipuler le médium selon sa volonté. Jobin (2006) explique que, dans un espace de spontanéité et de non-jugement, quatre éléments peuvent expliquer le processus et le cycle de la créativité : « le relâchement de l'énergie continue; le développement du *témoin*; l'effet miroir (exploration des créations); et le contact accru avec *le plus vaste* » (p. 50, l'italique est de l'auteur). La création artistique permet ainsi d'actualiser les objectifs de ce projet, soit de donner une voix à des expériences souvent passées sous silence, de rendre public un phénomène privé, d'inviter une prise de conscience de la part des professionnels de la santé et de confronter la vision médicalisée de la sexualité des femmes.

À titre d'art plastique, le moulage du corps (*life casting*) consiste à reproduire une forme tridimensionnelle du corps en y appliquant premièrement un alginate qui crée un moule du corps, celui-ci étant renforcé et maintenu par des bandelettes de plâtre qui se solidifient (voir la Figure 1). Une fois le moule dégagé du corps, on y coule du plâtre liquide qui, une fois séché, est alors sorti du moule. De ce procédé, on obtient une réplique exacte de la forme du corps, une sculpture qui peut être alors sablée, peinte, décorée ou même sculptée. Les deux participantes ont respectivement passé entre 20 et 40 heures en studio pour la création et la décoration de leur pièce.



Figure 1. Modèle.

Le processus du collage implique l'utilisation d'images publiques ou privées et de mots imprimés tirés d'une variété de sources qu'il s'agit ensuite d'agencer afin de créer une image unique. Le collage se crée sur une toile, un papier cartonné ou en origami et peut aussi réunir la peinture, le dessin ou la calligraphie afin de créer une toile de fond ou de mettre en relief l'ensemble de ce que l'on veut évoquer (Butler-Kisber, 2010). Plus de douze heures de rencontres d'accompagnement furent consacrées à l'organisation et à la mise en œuvre du collage avec la participante ayant choisi ce médium.

La troisième étape de la collecte de données a consisté en un dernier entretien d'explicitation, où chaque participante a mis en commun le sens qu'elle donnait à son autoportrait en racontant l'histoire de son œuvre, décrivant les symboles, les thèmes émergents et les représentations de sa personne et de son identité.

En résumé, c'est au moyen d'entretiens ouverts avec les participantes qu'émergea l'histoire de leurs expériences personnelles et sexuelles, illustrées et symbolisées dans la création de leur autoportrait pour finalement arriver à exprimer un sens à leur identité.

4.3.1 Accompagnement du moulage du corps

L'accompagnement des participantes ayant choisi de faire un moulage du corps a inclus le développement d'une première esquisse de la sculpture pour discuter des détails du processus de moulage : la forme, le positionnement du corps, le temps et les matériaux requis, le rôle de soutien d'une tierce personne présente (personne choisie par la participante), les parties du corps qui seraient moulées. Cette esquisse s'est accompagnée d'un rappel des étapes spécifiques au processus. Cette étape a aussi permis de discuter ouvertement du rôle de la chercheuse qui passait d'accompagnatrice à technicienne du médium artistique. La conversation avec chaque participante a réitéré que, dans ce processus, l'alginate et les bandelettes de plâtre seraient appliqués sur son corps, aux endroits à mouler, afin de discuter de l'effet possible de ces gestes sur son

expérience personnelle et le franchissement de frontières personnelles et physiques. Nous avons pu discuter de l'importance d'une communication ouverte, fluide et égalitaire afin de permettre la découverte de paramètres pour l'établissement d'un espace sécuritaire où chacune se sentirait capable de nommer ses émotions et ses limites personnelles (Liamputtong, 2007).

La rencontre en studio afin de faire le moulage fut pour les deux participantes une expérience nouvelle. Les multiples discussions antérieures, l'accompagnement d'une tierce personne de soutien pour chaque participante, la communication ouverte et la vérification constante de l'état d'esprit et du confort de la participante à chaque étape et à chaque mouvement ont grandement permis de vivre cette expérience de manière positive et enrichissante. Un bilan à la fin de la rencontre avec chaque participante et sa personne de soutien a servi à vérifier l'intégrité de son bien-être lors de cette expérience. Dans la suite du travail de préparation de la sculpture (sabler et sculpter la forme de la pièce), le rôle de technicienne du médium artistique s'est poursuivi, visant à actualiser la forme et la vision des participantes quant à leur sculpture et à préparer cette dernière pour sa décoration. Les boucles d'accompagnement dans la réflexion, l'échange et la discussion avec chaque participante afin d'amorcer, de mobiliser et d'actualiser son processus créatif dans la décoration de la pièce furent poursuivies jusqu'à l'achèvement de la sculpture.

4.3.2 Accompagnement de la création du collage

Le processus du collage fut plus simple à exécuter, dans le sens où les étapes de création furent moins nombreuses et ont moins fait appel à une transgression de frontières personnelles et physiques. Des images et des mots déjà découpés selon différentes catégories² ainsi que des revues variées furent présentés à la participante, l'engageant dans une conversation résumant les divers thèmes explorés lors des entretiens préalables pour l'inviter à composer une toile la représentant dans sa personne actuelle. L'accompagnement a demandé un rôle parfois directif et de suivi de notre part pour aider la participante à préparer sa toile de fond et lui suggérer d'autres médiums au-

delà des images, soit la peinture, l'ardoise et les pastels. Nous fûmes parfois facilitatrice du processus en posant des questions de focalisation et en réitérant le cheminement de la démarche, mais aussi parfois technicienne pour coller certaines images sur le canevas.

4.4 Entretien final d'explicitation

Une fois la pièce terminée, un dernier entretien fut mené dans un style de conversation ouverte. Ainsi, en présence de sa création artistique, chaque participante a eu l'occasion de raconter son autoportrait, les symboles et le sens qu'elle y accordait, comment celui-ci représente ses expériences et qui elle est devenue. Chacune devenait alors l'analyste de sa création. Tout comme lors des entretiens préalables, la posture de chercheuse visait à laisser chaque participante diriger la conversation, misant sur la curiosité et l'exploration des thématiques émergentes. Cette rencontre a aussi permis à chaque participante de faire part de son expérience et de discuter des moments marquants. De manière spontanée, les participantes ont noté l'effet marquant de s'être engagées dans ce processus de création, un résultat non escompté de cette démarche de recherche qui pourra faire l'objet d'une analyse ultérieure. Ce fut une occasion de remercier chacune de la confiance qu'elle a démontrée dans son engagement et dévouement envers le projet. Se remercier et se dire au revoir furent des moments émouvants et faisant état de la relation intime qui s'était développée.

5 Analyse des données

En lien avec la méthodologie narrative, les entretiens des première et troisième étapes furent transcrits en verbatims et par la suite codifiés et analysés dans une première structure, dégageant ainsi les petites histoires qui ont meublé les récits des participantes. Plusieurs boucles de codification furent nécessaires afin de rendre compte des divers types d'analyse narrative, soit thématique, structurelle et dialogique (Reissman, 2008; Squire, 2013). Le récit de chaque participante fut d'abord présenté dans une histoire intégrale et, par la suite, les codes appartenant à des thèmes communs

aux participantes ont été regroupés. La création artistique a permis d'alimenter, de soutenir et d'illustrer l'histoire et l'expérience de chaque participante.

Étant donné les objectifs de cet article, la présentation des résultats de ces analyses sera limitée à ce qui touche spécifiquement le processus de création artistique et l'autoportrait créé par les participantes. Les trois œuvres des participantes seront brièvement présentées et expliquées par la suite (voir la section 7).

6 Réflexivité et choix méthodologique

Pour assurer la cohérence entre les objectifs de la démarche de recherche choisie, la problématique et la conceptualisation théorique, le choix du moulage du corps s'est avéré pertinent très tôt dans notre processus. Nous avons déjà, dans notre pratique professionnelle thérapeutique et dans notre vie personnelle, fréquemment utilisé le masque construit de bandelettes de plâtre pour faciliter divers types d'expression. Interpellée par les écrits savants (Hydén, 2013; Le Breton 2002) quant à l'importance de dégager un espace de représentation faisant appel à l'expérience du corps et à la corporalité, l'idée d'utiliser le masque, non seulement sur le visage, mais aussi sur d'autres parties du corps, nous est apparue intéressante, piquant notre curiosité. Cette nouvelle perspective nous a permis d'explorer la façon dont ce médium pourrait être intégré dans la recherche. Comment peut se vivre cette expérience de création lorsqu'on interpelle le corps? Dans une première démarche, nous nous sommes engagée à créer un masque de notre propre torse et à le décorer (voir la Figure 2). D'une part, nous tenions à ressentir les exigences de cette démarche de création d'un autoportrait de son corps. D'autre part, ce processus nous a aussi permis de faire une mise au point importante dans notre vie personnelle, de prendre contact avec l'énergie mobilisant notre processus doctoral et la cohérence de certaines décisions. L'importance, voire la nécessité d'un médium artistique qui implique le corps et fait appel à lui – le faire parler –, s'est consolidée à nos yeux. Ce processus nous a, en outre, permis de prendre conscience de la manière dont l'utilisation de ce médium de création artistique requiert un accompagnement incluant aussi l'utilisation de notre corps, entre

autres, de nos mains sur le corps d'autrui. Ce médium qui interpelle le corps des participantes appelle en retour une action de notre corps de chercheure, dans un dépassement de frontières habituellement proscrit dans des recherches traditionnelles.



Figure 2. Amorce.

C'est aussi à cette étape que nous avons exploré le moulage du corps et la sculpture comme processus alternatifs au masque. Nous y avons découvert un univers magnifique. Nous nous sommes alors engagée dans un processus intensif avec une artiste professionnelle qui nous a formée à ce médium et nous avons expérimenté le procédé sur nous-même, en faisant deux moulages : de notre main et de notre torse. Ces sculptures nous ont permis d'exprimer des facettes de notre identité de femme en processus doctoral et notre projection dans le futur. Nous avons par la suite voué plusieurs mois de création à une série de sculptures tant de notre propre corps que de celui d'autres personnes, afin de développer une relation avec ce médium d'expression et une confiance envers lui. Parmi les sculptures que nous avons créées, l'autoportrait ci-dessous (voir la Figure 3) nous sert de muse dans notre processus doctoral. Elle nous accompagne au quotidien.



« Persévérance »

Mon envol dans ce doctorat
Je me veux décisive et déterminée
Comme l'éclair dans un orage
Affronter les moments difficiles
Attentive et sensible
Avec mes ailes de fée
Pouvoir m'arrêter et virevolter
Doucement, lentement, dans l'air, le ciel et le vent
Écouter, voir, sentir et ressentir les moments importants

Figure 3. Persévérance.

Aborder un projet qui comprend un processus de recherche hors du commun dans une structure universitaire plutôt conventionnelle implique de devoir négocier certaines positions. Le recours à des exercices de réflexivité centrés sur les objectifs de notre projet et sur nos valeurs professionnelles nous a permis de nous situer dans cette démarche de manière à pouvoir composer avec diverses barrières institutionnelles et garder la cohérence de nos intentions de recherche.

Divers moments de tension furent rencontrés dans ce processus doctoral. Entre autres, le comité de supervision de notre thèse étant composé de quatre personnes de diverses disciplines, nous avons dû argumenter clairement à propos de l'importance d'utiliser un médium artistique qui utilise le corps des participantes dans la création d'une sculpture. De prime abord, le comité émit des hésitations par rapport à cette idée, notamment au sujet du franchissement de frontières personnelles et professionnelles, de l'imprévisibilité de la création artistique et de l'utilisation de l'art comme véhicule d'expression. Tout en reconnaissant l'importance et la logique d'inclure une technique qui interpelle l'expérience du corps pour la création d'un autoportrait parmi les choix de médiums artistiques disponibles, il y eut un espace à combler et à expliquer pour que les membres du comité comprennent comment nous allions composer avec ce dépassement de frontières et cette transgression des rôles, soit de chercheure à technicienne du médium artistique, qui pourrait nous amener à poser nos mains sur le

corps des participantes. Comment allions-nous nous assurer de la sécurité des participantes et de l'obtention d'un consentement réellement éclairé? Qu'allions-nous faire si une participante choisissait de faire un moulage de son corps requérant qu'elle soit en partie nue devant nous? Comment composer avec la possibilité que le processus de création artistique puisse provoquer des états de détresse chez des participantes déjà fragilisées par leur expérience de vie? Dans cet accompagnement de création artistique, comment allions-nous composer avec l'imprévisibilité de ce que la création artistique peut donner (ou ne pas donner) comme résultat? Et finalement, qui, ultimement, détiendrait l'autorité de l'interprétation de l'autoportrait? Nous avons exploré chacune de ces questions en nous appuyant sur les valeurs et le code de déontologie du travail social, sur notre posture de chercheuse féministe et en utilisant notre journal de chercheuse dans des boucles de réflexions critiques approfondies. Les valeurs fondamentales et directrices y furent l'intégrité personnelle et professionnelle, le respect de l'expérience des participantes et de leur personne, l'attention envers leur bien-être dans sa globalité, la reconnaissance de leur autorité et de leur expertise à l'endroit d'une sensibilité aux dynamiques relationnelles de pouvoir ainsi qu'un profond désir d'honorer l'expérience de ces femmes et le partage de leur intimité.

6.1 Créativité dans l'accompagnement

On ne peut penser un projet d'art sans ressentir l'énergie créatrice à sa source. La créativité étant la capacité et l'énergie de voir et de faire d'une manière nouvelle, celle-ci est « directement liée à l'art parce qu'elle est le processus par lequel on traduit dans la matière ce qui nous habite. Elle est le chemin entre nous et l'art qui naît par nos mains. » (Jobin, 2002, p. 38). Le rôle de chercheuse dans ce projet fut non seulement d'inviter à la mise en commun des expériences passées des participantes, mais aussi de faciliter avec chacune l'amorce, la visualisation de la création artistique et sa réalisation, en utilisant un médium qui ne leur était pas familier de prime abord.

Inspirée du processus d'accompagnement dans la créativité de Jobin (2002, 2006, 2008), et reconnaissant qu'en recherche narrative, dialogique et centrée sur

l'expérience, et dans ce type d'interaction et d'accompagnement de création artistique, il s'est créé un mouvement de va-et-vient dans l'échange. En ce sens, l'interaction devient un espace de coconstruction du narratif et de la création artistique (McNiff, 1998/2009; Squire, 2013) qui se doit de rendre compte des diverses postures, rôles et pouvoirs afin de donner une pleine voix aux participantes.

6.2 Évolution du rôle de chercheure

Au sein des échanges dans un mode de coconstruction du processus artistique, divers rôles ont été adoptés. Nous fûmes chercheure, observatrice, facilitatrice, créatrice/artiste, technicienne du médium artistique ainsi que participante dans un processus parallèle de création artistique. Dès le début, lors des prises de décisions entourant la structure des entretiens, nous avons entrepris notre rôle comme celui d'écoute et d'accompagnement dans une posture de curiosité, dans la recherche d'un espace où chaque participante dirigeait l'entretien, tout en demeurant sensible aux enjeux de pouvoir au cœur de nos dynamiques relationnelles.

Par la suite, l'accompagnement des participantes en studio pour l'étape de la création de l'autoportrait a interpellé d'abord un rôle d'accompagnement, de facilitatrice du processus de conceptualisation de l'autoportrait. Les premières rencontres au studio consistèrent en une introduction à cet espace, en la présentation des diverses techniques artistiques disponibles, des étapes et des procédés compris dans chacune d'elle. Elles ont fourni l'occasion d'une première exploration des choix possibles dans la production de l'autoportrait, dégageant en détail le temps requis, les frontières personnelles et professionnelles possiblement rencontrées, l'accompagnement qui sera fourni, et le soutien disponible en cas de détresse³; le tout visait à fournir aux participantes l'information nécessaire pour consentir de manière éclairée et ouverte au processus, ainsi qu'un premier tremplin vers le choix du médium artistique. À la suite de deux ou trois rencontres en studio, chaque participante a pu aller de l'avant dans la préparation de son autoportrait.

L'étape d'invitation à imaginer et à visualiser la forme de la création artistique s'est actualisée dans un accompagnement meublé d'écoute, de reflet, toujours en lien avec les histoires racontées lors des entretiens préalables. Ancrée dans une perspective de « faire confiance au processus de la créativité », suivant le rythme de l'énergie créatrice de chaque participante, nous avons pu repérer et mobiliser les diverses étapes de création proposées par Jobin (2006) : prendre conscience de ce qui se passe en soi, sentir l'appel des symboles et des images, choisir, s'organiser, agir, évaluer et faire le suivi.

Il y a eu de beaux moments d'inspiration et de l'émergence de cette créativité que chaque participante est arrivée à vivre pour formuler sa vision de la forme et des images symbolisant son expérience et représentant sa personne et son identité. Cet accompagnement fut rempli de moments d'intimité et de mise en commun où les frontières chercheure-participante ont parfois semblé s'effacer; des moments où chacune de nous arrivait à exprimer ce qui était compris de l'autre. Nous nous considérons privilégiée d'avoir pu vivre ces expériences avec elles et d'avoir été témoin de ces moments où l'énergie créatrice de l'imaginaire était présente, s'est concrétisée et s'est communiquée. Afin d'honorer, d'explorer et de représenter ces moments, la confiance et l'engagement des participantes, la relation interpersonnelle unique qui s'est développée à se côtoyer ainsi, nous avons créé une nouvelle sculpture qui exprime ces émotions.

6.3 Moments de tensions

Or, bien que ce parcours d'accompagnement fût un réel privilège et que chaque participante relata son cheminement en studio de manière très positive, certains moments de tension ont aussi fait partie de l'expérience. Entre autres, la difficulté de lâcher prise et de faire confiance au processus de créativité fut à la source d'une des principales tensions, tant pour la chercheure que pour les participantes. Les vagues de l'énergie créatrice ont un rythme qui lui est propre et qui ne peut être forcé. Et dans les périodes de basse énergie, ou de « compostage » comme le nomme Jobin (2006), des

moments de doute ont fait surface. Pour les participantes : suis-je assez créative? Pour la chercheure : suis-je capable de cet accompagnement?

De plus, l'anxiété de la performance artistique fut aussi une préoccupation récurrente : est-ce assez beau? Suis-je assez bonne? Plusieurs discussions avec les participantes ont eu lieu afin de déconstruire cette attente d'une production esthétique. Nous avons aussi eu à réfléchir périodiquement à l'effet de cette anxiété sur notre propre pratique et sur nos interactions avec les participantes.

7. Créations des participantes

Cet article vise principalement l'exploration du processus de recherche et l'évolution du rôle de la chercheure, mais il paraîtrait incomplet sans un aperçu des œuvres des participantes. Nous présentons donc sommairement ici les trois femmes s'étant engagées dans le processus artistique, leur autoportrait, ainsi que quelques énoncés clés au sujet de leur pièce.

7.1 Christine

Christine, dans la quarantaine, est aux prises avec un cancer du col utérin. Célibataire jusqu'à quelques semaines avant son diagnostic, elle a reçu des traitements incluant l'hystérectomie, la radiation et la curiethérapie. Elle a vécu beaucoup de détresse physique et psychologique à la suite du diagnostic et des traitements, particulièrement en ce qui a trait aux effets secondaires. Au cœur de son expérience, elle vit le deuil d'une vie sexuelle active, jouissante et nourrissante, ayant maintenant à composer, entre autres, avec une douleur génitale constante.

Son engagement dans la création artistique fut passionné et l'œuvre qu'elle a créée en est le reflet (voir la Figure 4).



« Le corps peut exprimer plein de choses.
La main sur le ventre, qui pèse... la douleur au ventre.
La bouée de sauvetage, qui représente mon chum qui est là, qui m'a soutenue.
Quand on apprend la nouvelle qu'on a un cancer, c'est un tourbillon qui ne fait que commencer et qui ne se termine jamais.
Je ne me sens plus femme.
Il y a tellement de moments insupportables; un deuil qui ne veut juste pas se faire.
Être à bout de souffle à essayer de survivre, à essayer de vouloir survivre.
Il n'y a pas de continuité; c'est comme si la chanson était finie. Ça arrête là. »
Christine

Figure 4. Christine.

7.2 Lynda

Lynda est mère de quatre enfants. Elle a reçu un diagnostic de cancer de l'utérus alors qu'elle n'avait que 40 ans et des traitements de chirurgie, de radiation et de curiethérapie. Lynda a souffert de dépression pendant plusieurs années avant son diagnostic. Cette épreuve a grandement façonné les attitudes et les valeurs qu'elle privilégie. C'est pour elle un travail constant et parfois ardu que de maintenir une attitude positive envers les événements; elle se sent souvent dépassée par la lourdeur des situations. La création de sa sculpture fut pour Lynda une expérience intense dans laquelle elle s'est engagée pleinement, abordant de front les vives émotions évoquées par ce processus (voir la Figure 5). Avoir pu enfanter, être mère, apprendre à honorer son corps, se réapproprier une sexualité transformée où elle valorise le plaisir et la sensualité fut des thèmes importants pour elle.



je me donne permission! »
La métamorphose
Lynda

« La période du cancer, j'étais dans un cocon. Puis voilà le papillon!
J'honore vraiment mon ventre. Mon utérus, il est parti, avec mes ovaires. Mais j'honore encore que je suis une femme.
Mes mains parlent. Ce sont les mains qui ont tenu mes enfants, qui ont travaillé la terre, des mains chaleureuses envers le monde.
Une grande évolution depuis le cancer! Souvent, ça me fait très mal en-dedans du vagin... la pénétration me faisait très mal.
J'ai fait un grand cheminement dans ma sexualité par moi-même. C'était tabou quand j'étais enfant. Puis aujourd'hui je me sens confortable là-dedans,

Figure 5. Lynda.

7.3 Ginette

Ginette, Métis, est âgée de 42 ans au moment du diagnostic. Pendant près de trois ans, Ginette a eu des symptômes physiques de saignement vaginal post-coïtal et des saignements sporadiques entre ses menstruations. Malgré tous ces symptômes, le diagnostic fut long à obtenir et les traitements recommandés furent la radiation, incluant la curiethérapie, et des traitements de chimiothérapie. Ginette habite avec sa fille adolescente. Elle adore rire, faire rire et utilise fréquemment l'humour afin d'alléger la charge affective de ses expériences passées. Elle a eu une vie jalonnée de défis personnels et familiaux, mais nourrit une attitude positive et résiliente. Depuis ses traitements, Ginette éprouve plusieurs effets secondaires (voir Figure 6). Étant célibataire, elle est prise dans un dilemme, soit son désir de trouver un partenaire, sans toutefois être capable d'avoir de relations sexuelles avec pénétration. Son expérience est marquée par ce conflit déchirant et polarisé qu'elle tente de résoudre.

objectifs de la recherche furent articulés de manière à répondre à l'absence de l'expérience des femmes dans le discours médical, et l'adoption d'une posture féministe a permis de rendre compte du pouvoir de celles-ci dans la construction de la connaissance et des dynamiques relationnelles. Cette méthodologique de recherche fut choisie afin de permettre un espace qui privilégie l'expression de l'expérience, de l'identité et de la corporalité.

On reproche souvent à la recherche qualitative et au recours à la création artistique leur manque de rigueur méthodologique. Par contre, ce texte a présenté comment une démarche fluide et inductive peut être solidement soutenue sur les plans théorique et conceptuel. Dans ces conditions, la réflexivité devient un outil indispensable pour rendre compte d'une prise de décision cohérente, éclairée et ancrée dans des valeurs personnelles et professionnelles éthiques. Également, notre posture de chercheure et les multiples rôles que nous avons occupés sont éclairés et dirigés par cette démarche de réflexivité.

L'actualisation de la réflexivité dans la démarche de recherche nous a amenée non seulement à rester cohérente dans la prise de décision et dans nos interactions avec les participantes, mais nous a aussi amenée, en parallèle avec les participantes, à entrer en contact avec le médium artistique. Parmi les divers apprentissages, nous avons trouvé particulièrement pertinentes l'attention et l'écoute intuitive du cycle d'émergence de la créativité et de la création artistique permettant un approfondissement de la réflexion et de la compréhension de l'expérience. Le partage de l'espace et de l'expérience avec autrui favorise le développement d'une intimité interpersonnelle puissante. Pouvoir nommer et reconnaître cette intimité au sein d'un projet de recherche permet de remettre en question la conception conventionnelle des frontières et des dynamiques entre chercheure et participantes, sans toutefois compromettre la sécurité de ces dernières, le professionnalisme de la chercheure ou le processus de recherche.

La présente démarche s'est aventurée sur plusieurs terrains audacieux et inconnus, confrontant plusieurs limites. La réflexivité, l'espace donné à la créativité et le maintien de la cohérence entre les valeurs personnelles et professionnelles ont permis d'en rendre compte et de faciliter la création de pièces artistiques percutantes dans un accompagnement sensible visant à sensibiliser le public et les professionnels de la santé à l'expérience de femmes atteintes de cancers gynécologiques. Par ailleurs, la description de la démarche, l'attention à la rigueur méthodologique et à la voix de la chercheuse permettent aussi de forger de nouvelles pistes en recherche impliquant les arts et la création artistique. Une belle aventure!

Notes

¹ « *three dimensional narrative inquiry space, with temporality along one dimension, the personal and the social along a second dimension, and place along a third* » (Clandinin & Connelly, 2000, p. 50).

² Thèmes : animaux et insectes; nourriture; objets faits par l'humain; mots et symboles; nature; papier décoratif; personnes.

³ Les participantes ont eu accès au soutien d'une thérapeute spécialisée en oncologie (travailleuse sociale inscrite), externe au projet de recherche, tout au long du processus dans l'éventualité où elles ressentiraient de la détresse en lien avec leur engagement dans le projet.

Références

Arslanian-Engoren, C. (2002). Feminist poststructuralism: A methodological paradigm for examining clinical decision-making. *Journal for Advanced Nursing*, 37(6), 512-517.

Atkinson, R. (2007). The life story interview as a bridge in narrative inquiry. Dans J. Clandinin (Éd.), *The handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 224-246). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bertaux, D. (2005). *L'enquête et ses méthodes. Le récit de vie*. France : Armand Colin.

Bourdages, L. (2001). *La persistance aux études supérieures*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Bruneau, M., & Villeneuve, A. (2007). *Traiter de recherche création en art*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. Dans N. K. Denzin, & Lincoln, Y. S. (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (3^e éd., pp. 651-679). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, J., & Connely, M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco, CA. : Josey-Bass.
- Clandinin, J., & Roseik, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry. Dans J. Clandinin (Éd.), *The handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 35-66). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coles, A., & Knowles, G. (2008). Art-informed research. Dans G. Knowles, & A. Cole (Éds), *Handbook of the arts in qualitative research* (pp. 55-70). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Etherington, K. (2004). *Becoming a reflexive researcher, using our selves in research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller, body, illness and ethics*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Gadow, S. (1982). Body and self. A dialectic. Dans V. Kestenbaum (Éd.), *The humanity of the Ill. Phenomenological perspectives* (pp. 86-100). Knoxville, TN: The University of Tennessee Press.
- Gannon, S., & Davies, B. (2007). Postmodern, poststructural, and critical theories. Dans S. N. Hesse-Biber (Éd.), *Handbook of feminist research, theory and praxis* (pp. 71-106). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hesse-Biber, S. N., & Piatelli, D. (2007). Holistic reflexivity, the feminist practice of reflexivity. Dans S. N. Hesse-Biber (Éd.), *Handbook of feminist research, theory and praxis* (pp. 493-514). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hesse-Biber, S. N., & Yaiser, M. (Éds). (2004). *Feminist perspectives on social research*. New York, NY: Oxford University Press.
- Hydén, L.-C. (2013). Bodies, embodiment and stories. Dans M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Éds), *Doing narrative research* (pp. 126-141). London: Sage.

- Jobin, A. M. (2002). *Le journal créatif*. Montréal : Éditions du Roseau.
- Jobin, A. M. (2006). *La vie faite à la main*. Montréal : Éditions du Roseau.
- Jobin, A. M. (2008). *Fantaisies et gribouillis*. Montréal : Éditions du Roseau.
- Juraskova, I., Butow, P., Robertson, R., Sharpe, C., McLeod, C., & Hacker, N. (2003). Post-treatment sexual adjustment following cervical and endometrial cancer: A qualitative insight. *Psycho-Oncology*, 12, 267-279.
- Kaschak, E., & Tierfer, L. (Éds). (2001). *A new view of women's sexual problems*. New York, NY: The Hawthorn Press Inc.
- Knowles, G., & Cole, A. (Éds). (2008). *Handbook of the arts in qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Laganà, L., Classen, C., Caldwell, R., Loyd McGarvey, E., Baum, L., & Cheasty, E. (2005). Sexual difficulties of patients with gynecological cancer. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 391-399.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art*. New York, NY: Guilford Press.
- Le Breton, D. (2002). *La sociologie du corps*. Paris : Presses universitaires de France.
- Liamputtong, P. (2007). *Researching the vulnerable*. London: Sage.
- Liamputtong, P., & Rumbold, J. (Éds). (2008). *Knowing differently: Arts-based and collaborative research methods*. New York, NY: Nova Science Publishers Inc.
- Maurice, W. (1999). *Sexual medicine in primary care*. St-Louis, MO: Mosby Inc.
- McNiff, S. (2009). *Art-based research*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers. (Ouvrage original publié en 1998).
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2*. London: Sage.
- Reissman, C. K. (2002). Analysis of personal narratives. Dans J. Gubrium, & J. Holstein (Éds), *Handbook of interview research* (pp. 695-710). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reissman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rogers, C. (1991). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : ESF

- Saulnier, C. (1996). *Feminist theories and social work*. New York, NY: The Haworth Press.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Books Inc.
- Schrover, L. (1997). *Sexuality and fertility after cancer*. Toronto: John Wiley & Sons Inc.
- Squire, C. (2013). From experience-centred to socioculturally oriented approaches to narrative. Dans M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (Éds), *Doing narrative research* (pp. 47-71). London : Sage.
- Tiefer, L. (2004). *Sex is not a natural act and other essays*. New York, NY: Westview Press.
- Wenzel, L., DeAlba, I., Habbal, R., Coffey Kluhsman. B., Fairclough, D., Krebs, L., ... Aziz, N. (2005). Quality of life in long-term cervical cancer survivors. *Gynecologic Oncology*, 97, 310-317.
- White, J., Bondurant, B., & Travis, C. (2000). *Social construction of sexuality: Unpacking hidden meanings*. Dans C. Brown (Éd.), *Sexuality, society and feminism*. Washington, DC: American Psychological Association.

Susciter les effets de la créativité collective au cours du processus de création : exemple d'un dispositif pédagogique

Cathy Vézina

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Résumé

Dans cet article, nous exposons une expérimentation menée auprès d'étudiants de premier cycle universitaire inscrits dans un programme de formation en création numérique. D'abord, nous mettons en lumière une approche méthodologique qui consiste en la mise en place d'un dispositif de création (composé d'un cadre d'analyse, d'une situation-problème et d'un scénario pédagogique) auprès d'une population étudiante. Puis, nous présentons les résultats témoignant d'un travail d'analyse où le terrain fait émerger une proposition théorique menant à la distinction de formes d'interactions de la créativité collective. Cette étude est ainsi orientée vers l'identification des transformations de l'activité de création. Elle participe à la construction de connaissances sur les processus de création collectifs en considérant, d'un côté, le point de vue de l'expérience vécue (des acteurs de la situation), et de l'autre, celui d'observateurs de cette même situation.

Mots-clés : Contexte de création, créativité collective, dispositif de création, formes d'interactions

Introduction

L'étude dont il est question dans cet article s'intéresse aux phénomènes émergeant de la créativité collective au cours d'un processus de création de type orienté. Elle s'inscrit dans une démarche empirique issue du travail d'une enseignante en création numérique, interpellée par les événements entourant les manières de faire de groupes en situation, et vise la théorisation plus globale d'une approche communicationnelle de la créativité collective.

Notre démarche se construit à travers l'élaboration de projets, d'ateliers, de matériel créé et de technologie détournée avec « les moyens du bord », un travail réalisé

à l'image de l'enseignant-bricoleur, défini par Lévi-Strauss (1962, dans Berten, 1999, p. 44). Au fil des années, nous avons expérimenté plusieurs méthodes et stratégies, et nous avons mis au point divers ateliers afin de placer nos étudiants dans des contextes d'éveil à la créativité. Nous avons aussi comme objectif de les inciter à découvrir et à développer leur potentiel créatif.

Dans cet article, nous exposerons brièvement la problématique à l'origine d'une expérimentation que nous avons menée auprès de groupes d'apprenants. Nous détaillerons le contexte de l'étude et expliciterons ensuite la constitution d'un dispositif de création pédagogique mis au point et déployé dans un contexte de création empreint d'un certain nombre de contraintes. Puis, nous révélerons les résultats qui ont mené à l'identification de quatre formes d'interactions de la créativité collective contextualisée.

1. Problématique

Dans le domaine de la création numérique, l'apparition récente d'incubateurs numériques, d'espaces de création numérique communautaire (appelés EspaceLab ou FabLab), d'ateliers et d'espaces de *coworking*¹, de *hachathon*², etc., témoigne de l'intérêt grandissant de faire de la créativité un lieu d'échanges, d'effervescence et d'expériences collectives. En ce sens, et de manière à soutenir et préparer les futurs travailleurs du secteur culturel, le Conseil des ressources humaines du secteur culturel du Canada (CRHSC, 2013) propose une charte de compétences de la « fonction création » dans laquelle l'on retrouve une description des compétences individuelles et des capacités attendues par le milieu³. Dans ce rapport, les compétences interpersonnelles et de communication occupent une place importante. L'on y trouve, entre autres, les habiletés à promouvoir la collaboration et la coopération, à adopter des comportements pour optimiser le travail d'équipe, à définir une orientation commune, etc. Ces compétences s'additionnent aux capacités d'adaptation, d'ouverture d'esprit, de prise de risques, etc. qui, bien qu'individuelles, participent aux décisions de groupe.

C'est en parcourant les écrits traitant de la créativité « en groupe », avec l'intention de concevoir des situations pédagogiques liées aux réalités du milieu professionnel, que nous avons constaté le peu d'écrits sur le sujet, et ce, tant dans le domaine de la créativité que du côté des ouvrages de sociologie portant sur la dynamique de groupe. Dans les faits, un bon nombre de recherches s'attardent à la créativité individuelle au sein d'organisations et non à celle du groupe lui-même (Bouchard & Bos, 2006). À notre avis, ce manque s'explique, en partie, par l'existence d'une forte ambiguïté entre la créativité de groupe en tant que phénomène collectif et le recours au groupe de créativité comme façon de résoudre un problème (un choix de méthode). Nous sommes arrivés devant l'évidence que plusieurs recherches portant sur la créativité et le groupe traitent avant tout des techniques à utiliser en groupe. À ce sujet, Sutton et Hargadon soulignent que de nombreuses études « ont souvent confondu la technique de créativité (le *brainstorming*) avec la situation de créativité (en groupe ou seul), mais ils ne se sont pas non plus intéressés aux bénéfices secondaires qui peuvent être associés à des séances de *brainstorming* » (1996, cité dans Delacroix & Galtier, 2005 p. 71). Ces bénéfices concerneraient, entre autres, le climat, le partage de connaissances, la qualité des interactions et la construction du sens (Aznar, 2011; Isaksen, Stead-Dorval, & Treffinger, 2003).

Au fil de diverses expérimentations (divers ateliers pédagogiques de conception et production en groupe), nous avons identifié un certain nombre de phénomènes récurrents, et ce, indépendamment des populations considérées. Nous avons d'abord noté la difficulté, pour plusieurs étudiants, de se laisser aller au jeu de la créativité, à interagir avec les autres, à communiquer leurs idées et à s'impliquer à fond dans les expériences proposées, alors que pour d'autres les échanges s'effectuaient de manière fluide et dans une certaine forme d'aisance. Puis, d'un autre côté, nous avons constaté un fort décalage entre les réactions face aux situations ambiguës (en dehors des habitudes). Alors que certains individus s'adaptent sur-le-champ à de nouvelles situations, d'autres vivent des blocages suffisamment importants pour freiner toute

tentative d'interaction. C'est en réponse au manque de repères théoriques expliquant ce que nous observions que nous en sommes venue à soulever la question suivante : comment mettre en place un contexte d'enseignement stimulant la créativité de groupe et permettant aux apprenants de développer des compétences exigées par le monde professionnel?

Notre démarche de recherche, déclenchée à partir de l'observation d'ateliers de création au cours des dernières années, prend ainsi la forme d'un essai de compréhension de ce que Peirce nomme un « évènement surprenant » (Angué, 2009). Plus précisément, nous nous sommes demandé comment la créativité collective se manifeste à travers les actions menées par les groupes en situation d'apprentissage. Cet article expose ainsi une démarche de recherche inductive et met de l'avant le recours à un dispositif de création comme moyen de témoigner des manifestations de la créativité collective contextualisée. Nous avons cherché à comprendre les effets de ces expériences vécues par les apprenants en clarifiant les types d'échanges et d'interactions au cours du processus de création. C'est en ciblant particulièrement le palier de la créativité de groupe⁴ que nous interrogeons le phénomène de la créativité collective, en considérant que cette créativité implique l'organisation et la régulation d'interactions et qu'elle s'insère dans un contexte social spécifique tout en subissant son influence. En ce sens, nous nous intéressons plus particulièrement aux manières de faire de différents groupes lorsque leurs membres sont réunis autour d'un problème commun et qu'ils posent des actions conjointes⁵ afin de le résoudre.

1.1 Une créativité collective

La dimension collective de la créativité est évoquée dès 1965 par Osborn (celui à qui l'on attribue la paternité du *brainstorming*⁶). Lorsqu'il aborde la question de *La collaboration créative en groupe* (titre du chapitre XII de l'ouvrage *L'imagination constructive*), l'auteur décrit le pouvoir d'association décuplé par la présence des autres membres d'un groupe : une contagion qui crée une réaction en chaîne, par ricochet. La puissance du groupe provient alors « de toutes les capacités qui font partie du groupe »

(Osborn, 1965, p. 140). C'est l'effervescence et toute la complexité empreinte dans ce type de situation qui nous a mené à nous intéresser à ce phénomène collectif.

Selon les domaines, les auteurs ont défini la vision partagée de la créativité par différents qualificatifs : organisationnelle, lorsque liée à un système complexe visant le développement de nouveaux produits, de services ou de procédures novatrices (Amabile, 1996; Woodman, Sawyer, & Griffin, 1993); sociale, lorsqu'abordée par les psychologues et sociologues cherchant à trouver des solutions à des problèmes sociaux ou familiaux (Lubart, Mouchiroud, Tordjman, & Zenasni, 2015); collective, lorsque, comme dans notre classe, elle « se manifeste au sein de groupes, dans le cadre d'institutions ou d'entreprises » (Bonnardel, 2006, p. 38).

1.2 Une créativité contextualisée

Afin d'en arriver à bien définir la créativité, tel que nous la traitons dans cet article, effectuons d'abord une distinction. Il existe d'une part une forme de créativité plus « artistique », qui prend forme dans les différents parcours ou détours créatifs, c'est-à-dire par agencement, combinaison, analogie, et par le recours à des stratégies comme la pensée divergente⁷ (Guilford, dans Kaufman, 2006) ou la pensée latérale⁸ (De Bono, 1972). L'individu qui appelle à cette forme de créativité développe la nouveauté par réaménagement et extension de son univers culturel (Moles, 1970), ses capacités de pensée créative et l'expression de son for intérieur. D'autre part, il y a la créativité orientée, ou en situation, qui n'est pas tout à fait du même registre. « Le champ d'activité des sujets est constitué par un problème et tout le travail du groupe est orienté par la nécessité de faire adhérer un élément au système » (Anzieu & Martin, 2013, p. 267). Cette dernière appelle une méthodologie plus rigoureuse, elle consiste à chercher et à apporter des solutions à un problème précis. Cela ne veut pas dire qu'elle se pratique en dépit d'une démarche plus artistique, mais que la production de l'individu ou du groupe converge vers un problème à résoudre. C'est de ce type de créativité, orientée vers un problème précis, qu'il est question dans cet article lorsque nous employons l'expression *créativité contextualisée*. Elle est liée à la considération

d'un certain nombre de contraintes de création. Il s'agit d'une créativité qui se rapproche de la réalité professionnelle pour laquelle les apprenants (sujets de l'étude) sont formés.

Les problèmes de créativité sont des problèmes de type ouvert, au sens où ils admettent une quantité de solutions possibles qui ne sont ni prévisibles ni parfaites et continuellement sujettes à amélioration. Le cadre général dans lequel ils prennent place demeure souple, subjectif. Contrairement aux problèmes fermés, chacune des solutions laisse subsister des insatisfactions (Bonnardel, 2006; Fustier & Fustier, 1985). La résolution de ces problèmes de nature ouverte appelle ainsi les concepts de divergence et de convergence. Chaque étape du processus de création constitue une nouvelle occasion d'imaginer d'autres possibilités, d'inventer des solutions, de contourner les contraintes (divergence), puis de recentrer la démarche et de revenir aux critères de sélection des idées (convergence). Cette dyade divergence-convergence est un élément moteur de la créativité. Elle devient un mode de pensée où l'information n'est plus traitée telle quelle, mais à travers une restructuration constante et une réorganisation du champ perceptif en regard du problème à résoudre. Une créativité contextualisée considère ainsi l'ensemble des contraintes de création découlant du problème, incluant le temps, les ressources et les particularités du problème lui-même.

1.3 La contrainte comme stimulation

Les recherches de Amabile (1996), centrées sur la créativité et la motivation, soutiennent que la créativité, liée à la motivation intrinsèque, est optimisée par la liberté et inhibée par les contraintes. Une fois insérées dans le processus de création, les contraintes seraient à l'origine de pensées routinières et de surface et contribueraient à la perte de motivation, tuant ainsi l'élan créatif (Amabile, 1996; Amabile, Hadley, & Kramer, 2002). À ce sujet, un nombre croissant de recherches plus appliquées révèlent que les contraintes, dans des proportions appropriées, seraient plutôt bénéfiques pour les individus et les équipes créatives (Bonnardel, 2006; Rosso, 2014). Selon une étude menée par Lampel, Honig et Drori (2014), l'impact positif des contraintes sur la

créativité est rarement célébré, mais tout aussi important. Pour Bonnardel (2006), il existe d'abord des contraintes issues de l'énoncé du problème, qui sont déduites par une interprétation des données initiales, puis des contraintes ajoutées par le concepteur de manière à circonscrire un problème mal défini, qui elles sont alors construites.

Rosso (2014) propose une classification des contraintes créatives selon deux catégories : les contraintes liées au produit, c'est-à-dire à la finalité (objet) de la production du groupe⁹, et les contraintes liées au processus¹⁰, soit celles qui influencent la façon dont le travail est réalisé par le groupe (le temps fait partie des contraintes de processus). Selon l'auteur, ces dernières auraient tendance à inhiber la créativité lorsqu'elles sont perçues comme restrictives, en termes d'expérimentation, de possibilités, etc., mais elles amélioreraient la créativité lorsqu'elles stimulent et provoquent la motivation du groupe, la cohésion, et quand elles ouvrent le champ des possibilités et des chances de réussite. De même, les contraintes de production améliorent la créativité des groupes lorsqu'elles fournissent un cadre, une visée commune et la freinent lorsqu'elles promeuvent le statu quo.

Ces contraintes, à un niveau modéré, seraient bénéfiques au travail des groupes et à leur créativité dans la mesure où elles ne sont pas trop lourdes et qu'elles se présentent comme un défi collectif réalisable. Elles introduisent alors une tension créative à l'intérieur du processus créatif en limitant l'ensemble des processus, la production et les choix possibles. Cette tension a un but précis, elle a pour ambition de faire bouger les choses et d'infléchir le cours normal du processus de création (Swiners & Briet, 2004). Elle se définit comme une bonne tension, un bon stress, qui porte le groupe à utiliser un chemin secondaire, à effectuer un saut transversal (un changement de point de vue), à lever des barrières. Une juste dose de cette tension créative force ainsi le dépassement.

En considérant la dimension collective d'un processus de création contextualisé où les contraintes font office de stimulation, nous avons émis l'hypothèse que les actions menées par les groupes pour répondre à cette tension créative appellent à un

mouvement de transformation (de réorganisation) continu de l'activité et participent à l'identification de diverses manières de faire des groupes en situation.

2. Le contexte de l'étude

Comme le soulignent plusieurs auteurs, la mise en œuvre de situations de créativité doit s'appuyer sur un bagage théorique (compréhension du phénomène) et des notions pratiques (utilisation adéquate de méthodes et stratégies d'idéation) afin que leur visée soit intelligible pour les participants (Aznar, 2011; Gaujard & Verzat, 2011). Ce type de situation se veut suffisamment lié à la réalité des apprenants de manière à maintenir un seuil de motivation et d'engagement nécessaire à son aboutissement. Privilégiée par notre contact avec la population estudiantine, nous avons profité de notre position pour mener l'expérimentation au sein d'une population ayant parcouru un module d'enseignement préalable (c'est-à-dire notre classe).

Le programme dans lequel s'insère la formation à la créativité est constitué autour d'enseignements pluridisciplinaires et tend à développer chez l'étudiant des habiletés créatives et conceptuelles dans plusieurs disciplines convergentes¹¹. Le module d'enseignement à la créativité vise à approfondir les connaissances théoriques sur la créativité, à développer le potentiel créatif, la sensibilité artistique, la capacité à explorer et la facilité à s'exprimer, ainsi qu'à développer la compétence à la résolution créative de problèmes et à trouver des solutions originales par l'apprentissage de certaines techniques visant à stimuler l'imagination de manière individuelle et collective. L'apprenant se familiarise d'abord avec la dimension théorique de la créativité par les différentes approches et conceptions de manière à saisir l'étendue du domaine. La créativité est avant tout présentée comme une compétence sociocognitive qu'il est possible de développer, peu importe le niveau et le bagage culturel. L'apprenant est ainsi confronté aux barrières de la créativité et à la dimension sociale liée au phénomène, puis initié au processus de création et de résolution créative de problèmes. Des segments pratiques viennent appuyer les enseignements théoriques sous la forme d'ateliers thématiques d'initiation aux techniques (principes du

brainstorming, utilisation de *mindmap*, d'outils numériques, etc.). Au terme de ce module d'enseignement, un total approximatif de dix heures de théorie et de six heures de mise en pratique ont été offertes aux apprenants (détails dans le Tableau 1).

Tableau 1

Synthèse des enseignements du module de créativité

Thématiques	Durée moyenne et type de formation
Conceptions et approches de la créativité	2 heures théorie
Compétences de base de la créativité : introduction à la pensée divergente et ses méthodes d'application (réchauffement, <i>brainstorming</i> , <i>mindmapping</i>)	3 heures théorie 3 heures pratique
Dispositifs numériques d'aide à la création	2 heures pratique
Processus de création	2 heures théorie 1 heure pratique
Groupe de créativité et barrières à la créativité	3 heures théorie
	Total 10 heures théorie 6 heures pratique

Au terme de cette formation, le dispositif de création est présenté comme une manière de mettre en application des stratégies enseignées, de consolider les acquis par la mise en pratique des notions abordées. Il est l'occasion de vivre une expérience collective permettant d'apprendre à penser autrement, à gérer son temps en équipe, à choisir les priorités ainsi qu'à cerner et à comprendre ses limites dans des conditions similaires au monde professionnel.

3. L'expérimentation menée

Notre recherche prend appui sur l'observation des acteurs en situation, cependant il ne s'agit pas typiquement d'une étude par observation : en créant un cadre d'observation, nous perturbons en quelque sorte le milieu naturel de la créativité. Le dispositif

pédagogique que nous proposons est construit de manière à susciter les effets de cette créativité collective par l'immersion d'apprenants dans une situation proche d'une situation réelle, dont nous contrôlons en partie le contexte.

Notre méthodologie comprend, en ce sens, des interventions contrôlant un certain nombre de conditions (composition des groupes, structure, déroulement, etc.) qui permettent d'étudier les éléments contextuels et sociaux influençant la créativité dans un espace social se voulant moins complexe qu'un terrain réel d'observation (Delacroix & Galtier, 2005). Dans le but d'offrir un certain niveau de liberté créative, ce cadre est ouvert et laisse plutôt place à l'initiative, au retournement de situation, aux transformations impromptues, etc. Les interventions ne sont pas entièrement planifiées.

Lorsque nous abordons l'expérimentation sur le terrain, c'est en considérant que les sujets y sont introduits de manière artificielle. Ces acteurs, prenant part à l'atelier, se savent participants d'une étude. Du côté du chercheur, un protocole énonce les tâches, selon un plan d'expérimentation, inscrites dans une chronologie, mais qui ne sont pas systématiquement explicitées aux apprenants. Le protocole est plutôt révélé progressivement, faisant des apprenants des acteurs décisionnels qui portent leurs actions dans le choix du rythme, des outils de réflexion et de création, et de la mise en œuvre, qui hésitent, retournent en arrière, s'arrêtent puis reprennent l'activité, etc.

3.1 Une phase intuitive suivie d'une phase protocolaire

Selon ce qui précède, notre approche est 1) compréhensive, puisque nous cherchons à saisir les phénomènes entourant la créativité collective en contexte, 2) participante, dans la façon de faire et d'observer les phénomènes, 3) impliquée pour ce qui est de la procédure, 4) réflexive, alors qu'elle propose une ouverture vers de nouvelles perspectives. Elle repose sur deux phases distinctes, l'une intuitive et l'autre protocolaire, chacune historiquement située, dans une prise de conscience de nos propres mouvements et dans un recul par rapport à l'objet d'étude. Cette volonté de détachement se veut une manière d'éviter les angles morts.

Construite dans l'historicité et l'action (présence sur le terrain), la phase intuitive découle de notre réalité : notre statut d'enseignante dans un cours d'introduction à la créativité de premier cycle universitaire. Par sa nature propice à l'expérimentation, nous y avons développé, au fil des années, plusieurs solutions de design pédagogique. Notre immersion au cœur de ces terrains – présentant chaque fois certaines similitudes – desquels ont émergé des faits persistants (actions, comportements, etc.), autorise un regard approfondi de l'activité de création de groupe. Certes, cette pratique facilite un accès au terrain, mais elle entraîne l'inconvénient, tout aussi important, de la subjectivité du regard porté sur celui-ci. Sans vouloir renier cette subjectivité, nous en tirerons parti, en ce sens où elle nous donne accès à une foule de connaissances et permet un regard unique rendant compte d'une réalité (Bonfils & Durampart, 2013). Comme le souligne Huard, c'est « par une analyse des “attitudes”, des “actions” et de l'orientation de l'autre que le chercheur p[eut] vérifier sa compréhension de l'action sociale observée » (1996, p. 5). Ainsi, il s'agit d'un travail d'analyse de bas en haut (*bottom-up*) où le terrain fait émerger la théorie (Huberman, Miles, & De Backer, 1991).

Élaborée de manière progressive par montée analogique, la formule générale de l'atelier a été mise à l'épreuve à trois reprises avant la tenue de l'expérimentation principale. Chacune d'entre elles séparées par une année entière, nous avons instinctivement remis en question ses constituants. C'est donc porté par des intuitions, des valeurs et des expériences d'un point de vue affectif, social et cognitif d'une enseignante qui s'interroge sur le sens de ses actions, que prend naissance cette étude. Le doute initié par de premières impressions se concrétise vers le noyau de la recherche : la phase protocolaire.

Le dispositif de création soumis à l'expérimentation est ainsi construit depuis une réflexion pédagogique à partir de laquelle se constitue un cadre théorique, puis s'adjoint un cadre d'expérimentation. Appuyée par un scénario pédagogique, un plan d'expérimentation détaillé, puis des méthodes multiples de collectes (qui seront ci-

après exposées), chacune de nos interventions est menée de manière cohérente avec notre posture délicate. Au cours de l'évolution de la situation proposée, nous tenons un rôle d'encadrant, en n'intervenant que lorsque nécessaire et pour assurer le déroulement prévu. Nous nous abstenons d'interférer dans le processus de création proprement dit des groupes en situation. Lorsqu'elles ont lieu, les interventions prennent des formes d'énaction : elles ont pour objectif de stimuler (susciter) des réactions (par exemple par des retours de questions), afin d'amener les groupes à prendre eux-mêmes les décisions. Puisqu'elle représente un problème de type ouvert, la situation de créativité constitue ainsi une structure interprétative favorisant l'expérience vécue résultant d'une « dynamique proactive d'interprétation entre l'individu et son environnement » (Magakian, 2006, p. 160).

3.2 Le dispositif de création

Nous avons convié un groupe d'apprenants en création numérique (un total de 48 participants) à vivre une expérience de création collective immersive originale grâce à un dispositif de création qui, par sa nature engageante et stimulante, était susceptible de heurter les habitudes et le mode traditionnel d'apprentissage. La souplesse dont le dispositif fait preuve laisse place à la découverte et à l'imprévisibilité, attributs nécessaires à la créativité et à l'origine de la modification des perceptions initiales. Le dispositif de création élaboré aux fins de notre expérimentation prend la forme d'un atelier de création à partir d'une situation-problème (un problème ouvert, admettant plusieurs solutions possibles). Ainsi, la créativité contextualisée est régie par une juste dose de relâchement (liberté) et de contraintes, une tension créative incitant à la réorganisation et au déploiement de l'activité de groupe.

3.2.1 Le cadre d'analyse du dispositif

Créé de manière à interroger les effets du contexte créatif, le dispositif requiert un espace de communication et est construit de façon à fixer les modalités d'échanges afin que les groupes agissent (en quelque sorte) au plus près de l'orientation recherchée

(Odin, 2011). Son cadre d'analyse fixe les limites du contexte créatif (un certain niveau de contrainte) dans lequel les participants doivent résoudre la situation-problème en délimitant l'espace physique, le temps et certaines composantes relationnelles relatives à la constitution des groupes.

3.2.2 La situation-problème

La situation-problème se veut initiatrice de tension; elle lance un défi collectif, entraîne une succession d'effets (mouvements) et prend forme dans le temps de manière non conventionnelle. Par cette adhésion progressive (Bernard & Joule, 2004), elle demande, dès le départ, une appropriation sociale et temporelle du contexte. Le problème énoncé par la situation de départ est conçu comme une zone potentielle de développement (Mayen, 2012). Il offre une marge de manœuvre cognitive et procède par ouverture et réouverture de l'objet du travail sans nécessairement attendre l'accomplissement d'une étape déjà amorcée. En ce sens, la révélation de la problématique, faisant office d'élément déclencheur, donne le coup d'envoi à la réalisation des tâches et à la créativité de groupe. Circonscrite de manière abstraite, elle convie les groupes à structurer le caractère collectif de la négociation et à s'appropriier l'objet de l'activité. Construite selon le cadre d'analyse, la situation-problème prend place de manière à border la production et afin de prévoir (dans la mesure du possible) des moments déclencheurs de déplacements (mouvements). Elle a comme objectif de susciter des réactions et des transformations au cours du processus de création.

3.2.3 Un scénario pédagogique

L'atelier de création prend appui sur un scénario pédagogique, structuré selon un déroulement sur 36 heures en continu. Il rassemble 48 participants répartis en 7 groupes de manière complémentaire (selon un certain nombre de caractéristiques). Le scénario est constitué de plusieurs parties : une situation de départ engageante (temporellement et socialement) soutenant volontairement des contradictions et

dissonances, un problème à résoudre, un environnement de production souple laissant place à la créativité (orientation du projet et gestion des ressources), des règles de jeu.

Au défi principal s'ajoute une série de contraintes de production supplémentaires. Révélées au cours de la production, ces contraintes requièrent chaque fois une réorganisation de l'activité et génèrent une augmentation de la complexité. De levier en levier, ces éléments provoquent un ensemble de perturbations et de mouvements variables. De façon plus ou moins prévisible et plus ou moins systématique, ces contraintes conduisent non seulement à l'évolution, mais à des transformations durables de l'activité-crédation (Jacquinot-Delaunay, 2010). Suivant les recommandations de Rosso (2014), Amabile et al. (2002) et Lampel et al. (2014), l'ajout des contraintes est maximisé dans les premières étapes du processus de création de manière à stimuler, et non freiner, la créativité de groupe.

Un environnement de production souple laisse place à la créativité. Chaque groupe est maître de l'orientation de son projet, de la division du travail, de l'organisation des échanges, de la gestion de son temps ainsi que du choix d'outils, de stratégies créatives et de la forme de la production. La problématique n'impose pas de forme ou de support précis ni aucun outil particulier. Situé en dehors de la classe traditionnelle, le lieu de production est vaste et aéré. Il propose un cadre stimulant par la proximité des groupes et l'ouverture vers l'extérieur.

Sous-jacentes à la situation pédagogique, des règles du jeu viennent encadrer la production : le respect du périmètre de production, la notion d'évaluation et le recours à une application numérique. Le caractère formateur (pédagogique) de l'atelier demande que les groupes laissent des traces de leurs démarches. Pour ce faire, ils doivent recourir à une application de création numérique (une murale virtuelle¹²) permettant à l'analyste de retracer leur évolution et à l'enseignante d'évaluer la production.

4. Collecte et analyse des données

Au moyen du dispositif de création, nous avons cherché à comprendre l'activité de ces groupes au cours du processus de création; nous avons étudié le développement de processus, la structuration et le partage de méthode (les processus des groupes) ainsi que la nature des échanges et la participation à la vie de groupe (la composition sociale des groupes).

L'observation des phénomènes émergents de la créativité collective s'est effectuée selon trois volets : les actions conjointes, les rapports d'interactions et l'implication des membres envers l'activité et leur groupe. En ce sens, il s'agit d'une approche empirique recourant largement à l'observation qui se veut *in situ* au sens de l'école de Chicago, c'est-à-dire qu'elle emprunte différentes voies par la présence sur le terrain, le contact avec le milieu et par des retours d'expériences (Paillé, 2007).

De fait, les données ont été recueillies selon une pluralité de méthodes. En premier, par une observation participante et collaborative. En second, au moyen d'entretiens réalisés par autoconfrontation, c'est-à-dire par des retours sur les actions posées par les membres des groupes, à l'aide d'extraits vidéo, afin d'obtenir des « verbalisations adjacentes à l'accomplissement de l'activité » (Licoppe, 2008, p. 295), les participants ont activement pris part à l'interprétation des données recueillies. Un court questionnaire a aussi été distribué à l'ensemble des participants afin de récolter plus d'informations sur la dimension collective du travail. Les questions portaient sur 1) l'organisation, la division des tâches et l'attribution des rôles, 2) les types d'interactions et la structuration de la communication, 3) la dynamique de groupe, c'est-à-dire, la qualité des échanges, le climat et l'ambiance de travail..

Les deux dernières formes de données (entretiens et questionnaires) sont vues comme des manières de produire un redoublement de l'activité en passant de l'introspection à la réflexivité narrative (Paillé, 2006). Cette multiplication des points de vue pour le chercheur rend possible l'autoréflexion sur notre posture impliquée et

se complète par un exercice de verbalisation de l'expérience vécue (interprétation des participants) de manière à fusionner – ou à séparer – deux horizons de discernement (Paillé, 2007). Considérant la complexité de la dimension méthodologique de cette recherche, ces données complémentaires (point de vue divergent) permettent l'établissement de liens et fournissent des explications en regard des observations.

Nous avons procédé au dépouillement des données par analyse situationnelle phénoménologique et structurale, comme le proposent Paillé et Mucchielli (2012). Nous avons ainsi recueilli l'ensemble des contenus textuels explicités plus haut, sélectionné des thèmes généraux afin de procéder par codage des contenus, puis décomposé les phénomènes analogues retrouvés chez chacun des groupes étudiés en disposant en parallèle les textes codés sous la forme d'un tableau afin de tirer le sens général de la conduite des acteurs en situation. Par cette analyse, nous avons procédé à une réduction importante des données autour des thèmes évocateurs. Puisque les données concernent une même situation vécue de façon analogue par les acteurs, il devient possible de dégager une interprétation globale du sens de leurs actions.

Nous avons utilisé la stratégie par *patterns* (Huberman et al., 1991) assez tôt dans l'analyse des données. Devant la quantité de données, pouvant paraître rédhitoire, multipliée par la diversité des méthodes de cueillette, nous avons d'abord laissé ces *patterns* émerger sans que l'ensemble des données soient codées méticuleusement.

5. Résultats

D'un point de vue général, nos résultats démontrent que le contexte créatif (les différentes contraintes de création) engendre une tension créative suffisante à l'émergence de trois types de réorganisation : des réorganisations structurales (actions conjointes), des réorganisations spatiales – orchestrant les échanges et la vie des groupes (rapports d'interactions) – et des réorganisations sociales liées à l'implication des membres et à leur engagement envers les autres. Ces réorganisations entraînent l'apparition de *patterns* récurrents quant à l'activité des groupes et aux interactions qui

y ont lieu. Passant de *patterns* émergents à des formes distinctes, les nombreuses remises en question et reformulations ont donné naissance à quatre formes d'interactions de la créativité collective : les échanges engagés, les échanges instrumentés, les échanges réparateurs et les échanges entravés. L'identification de ces formes se rapporte aux manières de faire des groupes observés.

5.1 Première forme : échanges engagés

La première forme d'échanges s'observe chez les groupes dont l'activité est équilibrée; il s'agit de groupes « à maturité » (St-Arnaud, 1989). Un groupe de ce genre a recours à des outils collectifs de création et aménage le lieu de production en fonction des besoins à la fois des membres et du projet. Son rapport au processus de création est variable (plus rapide ou progressif) et ses membres font preuve de souplesse en adaptant leurs méthodes et stratégies. Le climat de ce type de groupe est harmonieux et des liens forts se créent entre les membres. La communication se décrit comme un « moyen par lequel les parties en présence tentent de se définir et de s'influencer mutuellement » (Leclerc, 1999, p. 63). Cette forme de groupe répond à la tension créative du contexte en adaptant ses manières de faire selon ce que requiert la situation : le groupe s'adapte, faisant preuve d'une grande flexibilité, les membres forment des homéostasies¹³.

5.2 Deuxième forme : échanges instrumentés

À première vue, cette deuxième forme de groupe s'apparente à la première, les échanges étant équilibrés et la perception des tâches, claire. Les stratégies sont collectives, collaboratives et le climat du groupe harmonieux. Bien qu'elle apparaisse moins fusionnelle, une certaine cohésion de groupe est présente, et la cible suffisamment déterminée pour qu'y convergent les efforts tout en maintenant un bon niveau de production (les membres sont actifs à la tâche et présents sur les lieux). Néanmoins, les intégrants de ce type de groupe accordent moins d'importance aux relations intragroupales que le groupe de la première forme, ils canalisent le travail vers

les méthodes, les outils, les stratégies et le processus de création lui-même. Les membres progressent méthodiquement à travers le processus de création en multipliant les stratégies et les techniques de travail et de réflexion. Les attentes envers les membres sont liées à la réalisation de la tâche. Ils se définissent ainsi dans la dimension instrumentale du groupe selon Leclerc (1999), c'est-à-dire un groupe au sein duquel « la communication est considérée d'abord comme un moyen de production et d'échange de contenus (idées, opinions, propositions renseignements) » (p. 63).

5.3 Troisième forme : échanges réparateurs

Un groupe caractérisé par des échanges réparateurs est divisé. Le travail s'y organise par sous-groupes coopératifs et hermétiques positionnés dans une distance importante. Les sous-groupes ne vivent pas la même expérience (divergence de perceptions de l'activité). Plutôt dysfonctionnel du point de vue de la communication, le groupe compense par une production très active. Comme le souligne Mucchielli (2013), ce type de groupe (qu'il nomme groupe conflictuel) se réfugie dans une structure formelle et procédurale de manière à étouffer les conflits. Or, les actions de production et de distribution (tâches, responsabilités) ainsi que l'émergence de règles fortes permettent de contrebalancer les lacunes interactionnelles et de progresser vers la réalisation collective, l'atteinte d'une finalité.

5.4 Quatrième forme : échanges entravés

Une quatrième et dernière forme d'échanges émerge de nos résultats et provient de groupes où des barrières se dressent dans la communication et pour lesquels l'activité devient incertaine. Dans les faits, cette forme d'échanges n'est pas représentative d'un groupe dans sa définition propre. Il s'agit plutôt d'individus regroupés sous une association, qui, à terme, les conduira à s'ignorer de nouveau (un groupe à l'état nominal selon la définition de Mucchielli, 2013). Bien que des décisions communes soient prises, les choix de stratégies ne font pas l'unanimité. Ce type de groupe est divisé par affinités ou alliances et certains membres font cavalier seul. Chacun s'affaire

à sa tâche assignée, sans réelle adhésion au groupe. Par incidence, la répartition du travail est empreinte de confusion. Peu nombreux, les échanges s'effectuent toutefois en face à face, et des rivalités naissent dans les interactions. La participation aux échanges est inégale et le rythme est lent. Ces groupes rencontrent des barrières processuelles et communicationnelles, l'activité est incomplète. Ils ne parviennent pas à surmonter l'ensemble des tensions du contexte ni à progresser dans le processus de création.

6. Limites

Force est d'admettre que ces quatre formes d'interactions émanent de nos résultats de recherche puisque nous cherchions à comparer les groupes observés. Comme nous avons, en quelque sorte, provoqué leur apparition, elles ne sont pas considérées comme des catégories au sens propre et peuvent sembler d'une portée limitée à notre terrain d'étude. Or ces premières données de terrain concrétisent les notions théoriques convoquées en favorisant l'expression de conclusions provisoires. Ce terrain d'étude devient un objet d'apprentissage permettant l'émission de nouvelles hypothèses qui seront validées (ou réfutées) par d'autres formes d'évaluation et dans un autre temps. Ces premières propositions sont reconsidérées dans la suite de nos recherches de manière à renforcer l'identification et la définition de ces formes d'interactions de la créativité dans une conceptualisation plus large de l'activité de groupe.

Conclusion

Nous avons choisi, dans l'étude rapportée par cet article, de donner priorité à l'expérience vécue par les apprenants. En ce sens, l'approche méthodologique retenue est inductive et itérative, elle puise ses sources à partir du terrain, puis permet la formulation d'un construit théorique dont certains critères et composantes amènent des éclairages nouveaux sur les pratiques créatives collectives.

En définissant la problématique, nous avons exposé un manque de documentation au sujet de la créativité de groupe en tant que phénomène. Par

incidence, l'enseignant qui souhaite mettre en place des situations pédagogiques centrées sur le développement des compétences attendues par le milieu professionnel se retrouve devant peu de repères. Au cours de cet article, nous avons mis en lumière le dispositif que nous avons conçu et expérimenté en réponse à ce manque et qui a mené à l'identification de manifestations de la créativité collective à travers quatre formes d'interactions. Ces formes, bien qu'elles représentent un travail exploratoire, rassemblent des descriptions « riches et denses¹⁴ » [traduction libre] (Rosso, 2014, p. 555), renseignant une facette peu abordée de la créativité. Plus précisément, nous avons constaté qu'en dépit des choix d'outils, de stratégies et de distribution des tâches (actions conjointes), du climat et de la dynamique de groupe (rapports d'interactions et implication), il est possible, pour un groupe paraissant moins équilibré ou moins cohésif, de cheminer à travers un processus de création collectif.

Plusieurs pistes de réflexion et de nouvelles hypothèses émergent de cette recherche. Tout d'abord, les connaissances produites offrent la possibilité de proposer aux apprenants une posture réflexive en regard de leurs habitudes et pratiques de groupe. À plus long terme, une étude longitudinale pourrait conduire à observer le développement de compétences et comprendre comment, par exemple, chacune des formes d'interactions identifiées appelle à l'acquisition d'aptitudes particulières. Par ailleurs, nos recherches futures permettront d'étudier la manifestation de ces formes émergentes dans des contextes de création professionnel ou communautaire.

Somme toute, cette expérimentation s'inscrit dans une série de démarches nous menant à poser un regard plus global sur la créativité collective contextualisée et à mieux comprendre, expliquer et enseigner ce phénomène complexe. Cette modeste contribution vise ainsi à renforcer la tendance actuelle des recherches qui s'intéressent davantage à la dimension sociale et partagée de la créativité, aux relations entre le processus de créativité et les interrelations sociales (Romero & Barberà, 2014), et à l'apport de la pluridisciplinarité dans les pratiques créatives collectives comme agent de renforcement de la dynamique de groupe (Dechamp, Horvath, & Faucheu, 2015).

Un tel engouement tend à renverser la propension naturelle des études longtemps centrées uniquement sur l'individu créatif (Csikszentmihalyi, 2006).

Notes

¹ Le *coworking* est une forme d'organisation du travail qui regroupe deux notions : un espace de travail partagé et un réseau de travailleurs encourageant l'échange et l'ouverture (source : Wikipédia).

² Le mot *hackathon* désigne un événement où un groupe de développeurs volontaires se réunissent pour faire de la programmation informatique collaborative, sur plusieurs jours. C'est un processus créatif fréquemment utilisé dans le domaine de l'innovation numérique (source : Wikipédia).

³ L'étude complète est disponible en ligne : <https://www.culturalhrc.ca/dm/f/dm-toolkit.php>

⁴ Nous considérons la créativité selon trois paliers : la créativité individuelle, la créativité du groupe et celle de l'organisation. Voir à ce sujet le modèle interactionniste de la créativité proposé par Woodman et al. (1993).

⁵ Ces actions conjointes font référence à « la façon dont les gens agissent ensemble pour créer une activité qui devient quelque chose à quoi ils ont tous contribué » (Becker, 2004, cité dans Lacaze, 2013, p. 46).

⁶ Le *brainstorming* est considéré comme une technique de créativité qui s'appuie sur le groupe pour stimuler l'individu en lui permettant d'exprimer librement ses idées. Le principe du brainstorming serait d'origine indienne, le nom hindou de la méthode *Prai-Barshana* signifie « question en dehors de vous-même » (Osborn, 1965, p. 136).

⁷ La pensée divergente est une stratégie de recherche d'idées qui consiste à produire un grand nombre d'idées (fluidité) sur des sujets variés (flexibilité) de manière nouvelle ou inattendue (originalité).

⁸ La pensée latérale est une stratégie de recherche d'idées consistant à emprunter un chemin secondaire, à changer de point de vue et à forcer une réflexion dans plusieurs directions de manière simultanée.

⁹ « *product constraints* » (Rosso, 2014).

¹⁰ « *process constraints* » (Rosso, 2014).

¹¹ Il s'agit du programme de formation de baccalauréat en création numérique de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Les détails du plan de formation sont disponibles à cette adresse : <http://programmes.uqat.ca/programmes/7235.html>

¹² Notre choix d'outil numérique s'est arrêté sur l'application Mural.ly, une murale numérique collaborative, laquelle présente une interface simple et conviviale et est décrite comme un outil de *brainstorming* et de recherche collaborative en ligne (<https://mural.ly>). L'interface propose un tableau blanc et des outils tels que des *post-its*, des formes simples, des flèches, etc.

¹³ C'est-à-dire des univers de sens maintenus par l'interdépendance des acteurs en présence (Bateson, Winkin, Bansard, Cardoen, & Birdwhistell, 1984; Le Breton, 2012).

¹⁴ « *thick, rich descriptions* » (Rosso, 2014 p. 555).

Références

Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Oxford : Westview press.

- Amabile, T. M., Hadley, C. N., & Kramer, S. J. (2002). Creativity under the gun. *Harvard Business Review*, 80, 52-63.
- Angué, K. (2009). Rôle et place de l'abduction dans la création de connaissances et dans la méthode scientifique peircienne. *Recherches qualitatives*, 28(2), 65-94.
- Anzieu, D., & Martin, J. Y. (2013). *La dynamique des groupes restreints* (3^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Aznar, G. (2011). *Idées-100 techniques de créativité pour les produire et les gérer*. Paris : Éditions Eyrolles.
- Bateson, G., Winkin, Y., Bansard, D., Cardoen, A., & Birdwhistell, R. (1984). *La nouvelle communication*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bernard, F., & Joule, R. V. (2004). Lien, sens et action : vers une communication engageante. *Communication et organisation*, 24. Repéré à <http://communicationorganisation.revues.org/2918>
- Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, 25, 33-47.
- Bonfils, P., & Durampart, M. (2013). Environnements immersifs et dispositifs numériques : Études expérimentales et approches distancées. *ESSACHESS-Journal for Communication Studies*, 6(1), 11.
- Bonnardel, N. (2006). *Créativité et conception : Approches cognitives et ergonomiques*. Marseille : Éditions Solal.
- Bouchard, V., & Bos, C. (2006). Dispositifs intrapreneuriaux et créativité organisationnelle. *Revue française de gestion*, 2(161), 95-109.
- CRHSC. (2013). *Fonction de création – équipe de médias numériques interactifs – Profil de compétences*. Ottawa : Gouvernement du Canada. Repéré à : <https://www.culturalhrc.ca/dm/f/dm-toolkit.php>
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité : psychologie de la découverte et de l'invention*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- De Bono, E. (1972). *La pensée latérale* (traduit par J.-P. Richard). Paris : Éditions Stock.

- Dechamp, G., Horvath, I., & Faucheu, J. (2015). Quel est l'apport de la pluridisciplinarité lors de pratiques créatives collectives? Exemple d'un workshop de formation à l'entrepreneuriat. *Revue de l'entrepreneuriat*, 14(4), 73-97.
- Delacroix, E., & Galtier, V. (2005). Le groupe est-il plus créatif que l'individu isolé? Le cas du brainstorming : 1953-2003, cinquante ans de recherche. *Management & Avenir*, 2(4), 71-86. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2005-2-page-71.htm>
- Fustier, M., & Fustier, B. (1985). *Pratique de la créativité* (4^e éd.). Paris : Entreprise moderne d'édition.
- Gaujard, C., & Verzat, C. (2011). Former à la créativité... un pari insensé? *Entreprendre & Innover*, 11-12(3-4), 137-146. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-entreprendre-et-innover-2011-3-page-137.htm>
- Huard, G. (1996). Alfred Schütz : le chercheur et le quotidien. *Aspects sociologiques*, 5(1) 30-36. Repéré à <http://www.aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/sites/aspects-sociologiques.soc.ulaval.ca/files/huard1996.pdf>
- Huberman, A. M., Miles, M. B., & De Backer, C. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Buxelles : De Boeck Université.
- Isaksen, S. G., Stead-Dorval, K. B., & Treffinger, D. J. (2003). *Résoudre les problèmes par la créativité : La méthode CPS*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation. *Distance et savoirs*, 2(8), 153-165. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2010-2-page-153.htm>
- Kaufman, J. C. (2006). *The international handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 3(121), 41-52. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-societes-2013-3-page-41.htm>
- Lampel, J., Honig, B., & Drori, I. (2014). Organizational ingenuity: Concept, processes and strategies. *Organization Studies*, 35(4), 465-482. Repéré à <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0170840614525321>

- Le Breton, D. (2012). *L'interactionnisme symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Licoppe, C. (2008). Dans le « carré de l'activité » : Perspectives internationales sur le travail et l'activité. *Sociologie du travail*, 50(3), 287-302.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., & Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Magakian, J.-L. (2006). La créativité à la croisée de trois démarches : Fonctionnalisme, *enactment*, poétique. *Revue française de gestion*, 2(161), 155-167. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-2-page-155.htm>
- Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. Dans Y. Clot, & P. Béguin (Éds), *Vygotski maintenant* (pp. 123-144). Paris : La Dispute.
- Moles, A. A. (1970). *Créativité et méthodes d'innovation dans l'entreprise*. Paris : Fayard-Mame.
- Mucchielli, R. (2013). *Le travail en équipe : Clés pour une meilleure efficacité collective*. Montrouge : ESF éditions.
- Odin, R. (2011). *Les espaces de communication : Introduction à la sémio-pragmatique*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Osborn, A. F. (1965). *L'imagination constructive : Comment tirer parti de ses idées. Principes et processus de la pensée créative et du brainstorming* (2^e éd, traduit par G. Rona et P. Dupont). Paris : Dunod.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : Une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux. Tome III. Théories et méthodologies de la recherche* (pp. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Romero, M., & Barberà, E. (2014). Computer-based creative collaboration in online learning. Dans D. K. W. Chiu, M. Wang, E. Popescu, Q. Li, & R. Lau (Éds), *New horizons in Web based learning* (pp. 330–336). Heidelberg : Springer-Verlag. Repéré à <https://www.researchgate.net/publication/272818362>
- Rosso, B. D. (2014). Creativity and constraints: Exploring the role of constraints in the creative processes of research and development teams. *Organization Studies*, 35(4), 551-585. Repéré à www.egosnet.org/os
- St-Arnaud, Y. (1989). *Les petits groupes : Participation et communication*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Swiners, J.-L., & Briet, J.-M. (2004). *L'intelligence créative au-delà du brainstorming*. Paris : Maxima Laurent du Mesnil Éditeur.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of management review*, 18(2), 293-321. Repéré à <http://jstor.org/stable/258761>

***La création de soi par soi dans la recherche-crédation :
comment la réflexivité augmente la conscience et l'expérience de soi***

Danielle Boutet

Université du Québec à Rimouski

Résumé

Cet article s'intéresse à l'aspect autoformateur de la recherche-crédation, c'est-à-dire comment une étude de sa poétique se répercute sur l'être même de l'artiste. L'auteure discute de l'effet instauratif (Souriau) de la recherche-crédation, particulièrement la recherche-crédation réflexive, « en première personne », conduite par l'artiste lui-même sur ses propres agirs créateurs. Si l'on a souvent noté cet effet autocréateur de la création comme telle, on a moins regardé comment la recherche-crédation s'inscrit dans le même mouvement. Une définition de la recherche-crédation est apportée et l'on nomme les principaux aspects épistémologiques et méthodologiques qui entrent en jeu, en soulignant les paradigmes nouveaux qui sont convoqués. On trouvera aussi une explication du pouvoir qu'a ce type de recherche d'agrandir l'être et la conscience. Finalement, une section porte sur la fécondité épistémique de la recherche-crédation, qui a le potentiel d'éclairer des dimensions intimes ou invisibles de soi, de l'humain et du monde.

Mots-clés : Recherche-crédation, instauration dans les arts, étude des pratiques, recherche réflexive

L'action volontaire réagit sur celui qui la veut, modifie dans une certaine mesure le caractère de la personne dont elle émane, et accomplit, par une espèce de miracle, cette création de soi par soi qui a tout l'air d'être l'objet même de la vie humaine (Bergson, 2003, p. 31).

Introduction

Dans le présent texte, nous explorons les effets existentiels de la création d'art sur l'artiste créateur lui-même et nous examinons comment ces effets se prolongent dans la recherche-crédation, en tant que recherche effectuée par l'artiste sur, ou à partir de, ses agirs créateurs. Ces effets existentiels ont été évoqués dans des mots différents par

plusieurs auteurs. On trouve la notion d'instauration chez Souriau (Courtois-L'heureux, & Wiame, 2015), philosophe français spécialiste des arts et de l'esthétique, et chez l'anthropologue Durand (1964) qui, s'inscrivant dans l'axe des intuitions de Bachelard, a travaillé sur l'imaginaire et le symbolique. Le terme « opératif » est par ailleurs employé par Bonardel (1993), une étudiante et collaboratrice de Durand, alors que le terme « performatif », qu'on voit plus souvent récemment, s'applique à certains auteurs sur le plan autopoïétique ou existentiel, tel Bordeleau (2004). Enfin, il y a aussi Galvani (2008) qui parle d'« autoformation existentielle ». Mais, en amont de toutes ces façons de désigner les effets qu'ont sur nous nos actes de création et de recherche, quelle meilleure référence que Bergson qui, dès 1907, évoque « la création de soi par soi » (2003, p. 31, 2013, p. 7). Instauration, performatif, opératif, autant d'adjectifs qui qualifient des actions établissant une boucle de rétroaction entre leur effet sur le monde et leur effet sur l'être même. Ainsi, par nos agirs créateurs sur la matière et le réel, comme par les opérations réflexives et cognitives de nos recherches sur ces mêmes agirs, nous nous « instaurons » existentiellement. Nous nous faisons exister plus intensément; nous augmentons notre qualité d'existence, ce « sentiment même de soi » qu'évoque Damasio (1999).

Il y a comme a priori implicite, ici, que l'humain est animé d'un mouvement d'autoformation, qu'il se développe et aspire à se développer, physiquement et psychiquement, et qu'il mettra en œuvre des pratiques et des techniques qui assisteront ce dépassement. Ces notions d'instauration ou de création de soi par soi, chez Souriau, Bergson, Durand, et bien d'autres, envisagent ce mouvement d'autoformation comme une aspiration essentielle qui anime la psyché vers une certaine forme d'augmentation – en intensité et en complexité. À partir de cela, nous suggérons que l'art est l'un des comportements anthropologiques dont la fonction serait d'actualiser cette autoformation. Dit dans les mots du compositeur allemand Stockhausen (1989), « la fonction des arts est d'explorer l'espace intérieur de l'homme, de découvrir jusqu'à quel point et à quelle intensité il peut vibrer [...]. Les arts sont un moyen d'agrandir

son univers intérieur »¹ [traduction libre] (p. 32). Finalement, nous posons que la réflexion et la recherche d'un artiste sur ses propres agirs créateurs se constituent en prolongement de la création, elles forment donc comme un second niveau d'actualisation des mouvements autoformatifs de la création elle-même, une sorte de « méta-art », pour reprendre l'expression précurseuse de l'artiste américaine Piper (1973). En effet, contrairement à la recherche sur l'art qui observe à distance l'œuvre et la création, cette recherche-crédation par l'artiste même, qui s'inscrit dans la continuité de l'œuvre sur laquelle elle porte, a la même fonction et le même pouvoir instaurateur qu'elle – avec, en plus, le pouvoir révélateur de la réflexion.

1. Sinon définir pour de bon, du moins cerner les contours de la recherche-crédation

D'emblée, précisons que le terme « recherche-crédation » est une notion ouverte et elle se présente sous des formes un peu différentes, selon les institutions et selon qu'on est en art, en littérature, en musique ou autre. Au Québec, des premiers livres (Gosselin & Le Coguic, 2006; Laurier & Gosselin, 2004) dans les années 2000 à la programmation actuelle du Groupe de recherche-crédation en musique (GRECEM)² qui veut voir dans la recherche-crédation une approche interdisciplinaire et collaborative, on voit deux grandes tendances : la recherche-crédation qu'on dira « en première personne » (Depraz, 2014; Vermersch, 2010), effectuée par l'artiste lui-même sur sa propre pratique, et celle qu'on devrait alors dire « en troisième personne », où des chercheurs étudient la pratique d'un artiste tiers³, que ce soit en rétrospective, comme lorsqu'on étudie un artiste ou une œuvre du passé, ou de façon concomitante, comme lorsqu'on travaille en même temps que l'artiste produit sa création⁴ et à ses côtés. Sans prendre parti a priori d'un côté ou de l'autre, nous précisons simplement que la recherche-crédation dont il est question ici est celle pour laquelle à l'origine le terme « recherche-crédation » a été créé, c'est-à-dire celle que l'on conduit soi-même sur ses propres agirs. Nous verrons qu'il s'agit d'un type de recherche tout à fait particulier dans l'univers scientifique.

Effectivement, la recherche-crédation est assez récente, liée au fait relativement nouveau d'artistes inscrits dans des programmes universitaires de cycles supérieurs et à l'exigence de réflexivité et de théorisation qui s'est appliquée à eux comme aux autres étudiants des sciences humaines. En effet, à mesure que les artistes atteignaient les niveaux supérieurs à l'université, la question du type de recherche qu'on devait attendre d'eux s'est posée, au-delà de la maîtrise des principes, des techniques et des systèmes mis en action dans la réalisation des œuvres. C'est surtout au Canada (sous l'impulsion des institutions québécoises) qu'on a appelé cela « recherche-crédation »⁵, un terme qui rappelle l'esprit de la « recherche-action », que Gabriot (n.d.) définit en ces termes : « Il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une recherche délibérée de transformation de la réalité; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations ». Poursuivant cette logique, la recherche-crédation voudra transformer la réalité de l'atelier, et avant tout cet « atelier intérieur »⁶, lieu équivoque dont l'architecture, si l'on peut dire, est celle même de l'esprit de l'artiste.

On comprend enfin que ces recherches diffèrent substantiellement de disciplines plus classiques telles l'histoire de l'art, la musicologie ou la sémiologie de l'art qui, elles, étudient les objets d'art du point de vue critique de la réception, ainsi que de la poétique générale qui cherche à modéliser les différentes facettes ou étapes des actes de création (par exemple, Passeron, 1994, 1996; Verdier, 2016). Tout cela, qui est de la recherche sur l'art, est déjà bien établi et n'a jamais eu de raison particulièrement indispensable de se nommer « recherche-crédation ». Si ce terme existe, c'est à l'évidence pour nommer autre chose, une situation où la recherche et la création sont concomitantes et consubstantielles, installées dans le prolongement l'une de l'autre – la recherche englobant la création tel un nuage réflexif autour d'un ensemble d'objets, d'idées, d'actions et d'affects. Cette recherche réflexive agit autant sur la création que sur l'artiste, aussi sûrement que la création elle-même agit sur l'être de l'artiste.

2. Pourquoi en première personne?

Stévanice et Lacasse (2015) ont proposé une forme de recherche-crédation en équipe interdisciplinaire où chercheurs et créateurs travaillent en collaboration. Ils ont compris la grande productivité de cette forme collaborative, en matière de financement par les organismes subventionnaires (qui y retrouvent leurs critères et leurs attentes), mais aussi, et surtout, en ce qui a trait aux résultats de recherche riches et probants pour la musicologie, l'ethnomusicologie, et de façon générale, les études sur l'art, de même qu'à la possibilité d'offrir une assistance scientifique et technique aux créateurs. Cette approche collaborative et l'approche individuelle convoquent des paradigmes épistémologiques et méthodologiques très distincts et mènent à des résultats différents. D'abord, la proposition collaborative se base sur l'idée qu'un chercheur chevronné n'est pas forcément un bon créateur, et qu'un créateur inspiré n'est pas obligatoirement un bon chercheur. Mieux vaut, alors, faire travailler ensemble les meilleurs – ce qui répond au paradigme de la spécialisation en recherche. Dans la recherche-crédation en première personne, une tout autre logique est à l'œuvre. Qu'on ait un créateur comme agent premier de la théorisation ou un chercheur qui s'ouvre au feu transformateur de la création, ce n'est ni un chercheur « normal » ni un artiste ordinaire. Il y a là une compréhension implicite que la pratique génère une forme de connaissance inaccessible autrement que par l'étude intime, réflexive, de cette pratique.

Cette recherche-crédation qui puise ses données dans la subjectivité et l'intériorité de l'artiste ne génère pas seulement des œuvres autonomes, mais aussi une constellation de pensées d'ordre philosophique, intime, éthique, etc. Et la production « scientifique » qui en résulte est paradigmatiquement différente de celle issue des recherches plus classiques (tantôt qualitatives, tantôt quantitatives) qui appartiennent à ces domaines que Passeron (1994) appelle les « sciences de l'art ».

Quand il est pleinement engagé dans une pratique de création, l'artiste éprouve souvent le sentiment d'accéder à un type particulier de connaissance; il se sent « connaissant » et, en ce sens, il comprend qu'il

participe à l'élaboration de savoirs d'un ordre particulier (Gosselin & Laurier, 2004, pp. 168-169).

Le sens même du mot « connaissance » a glissé — un glissement à ce point significatif que Foucault (1994) avait voulu utiliser des termes différents :

J'emploie le mot « savoir » en établissant une distinction avec « connaissance ». Je vise dans « savoir » un processus par lequel le sujet subit une modification par cela même qu'il connaît, ou plutôt lors du travail qu'il effectue pour connaître. C'est ce qui permet à la fois de modifier le sujet et de construire l'objet (p. 57).

Dans ces territoires épistémologiques relativement nouveaux, le chercheur ne peut être que le praticien lui-même, ou un collaborateur capable de communiquer avec lui au même niveau d'intimité et de profondeur. Lorsqu'elle est capable d'atteindre ces niveaux de l'expérience, la recherche-crédation entraîne toute la dynamique créatrice dans une spirale complexe engendrée par la réflexivité, dans laquelle l'œuvre et l'artiste vont déployer des potentiels visionnaires concernant autant l'art comme tel que la condition humaine.

3. La vision du monde depuis les arts et la littérature

Dans le chapitre qui conclut *Tactiques insolites*, Gosselin et Laurier (2004) décrivent cinq modes de la recherche-crédation, suivant différentes façons dont l'artiste oriente sa recherche : sur une œuvre en particulier, sur des aspects plus larges de sa pratique, sur lui-même ou sur l'art, et un cinquième mode, moins fréquent, plus aventureux, où tels un philosophe ou un chercheur en sciences humaines, l'artiste s'interroge – à travers son œuvre – sur des aspects du monde.

Chez certains praticiens-chercheurs en art, on observe un désir de théoriser autour d'une idée ou d'un sujet qui ne relève pas directement, ou du moins pas exclusivement, du domaine artistique à proprement parler. Tout comme le philosophe et le sociologue peuvent s'intéresser aux mêmes objets de

recherche et élaborer des discours sur ces objets à partir de leurs points de vue respectifs de philosophe et de sociologue, des praticiens-chercheurs du domaine de l'art veulent eux aussi discourir sur des sujets de toutes sortes, cette fois à partir de leur point de vue d'artiste (Gosselin & Laurier, 2004, pp. 177-178).

Philosophes et artistes ont souvent parlé de l'art comme un mode de connaissance, et Dewey a bien décrit cette forme particulière de savoir, expérientiel avant tout.

L'œuvre d'art met en évidence et accentue cette qualité d'être un tout et d'appartenir au tout global de plus grande ampleur qui constitue l'univers dans lequel nous vivons. C'est ce qui explique, je crois, le sentiment d'intelligibilité et de clarté que nous inspire la présence d'un objet dont nous avons une expérience esthétiquement intense. C'est également ce qui explique le sentiment religieux qui accompagne l'intensité de toute perception esthétique. Nous sommes pour ainsi dire introduits dans un monde au-delà du monde, et qui n'en est pas moins la réalité plus profonde du monde vécu de nos expériences ordinaires. Nous sommes transportés au-delà de nous-mêmes et c'est là que nous nous découvrons (Dewey, 2010, p. 323).

L'artiste et l'écrivain travaillent, par leur activité créatrice, sur des aspects du monde et de l'humain qu'eux seuls peuvent actualiser. En effet, la science « normale » (appelons-la ainsi pour les besoins du présent article) n'a pas la capacité d'examiner un nombre non négligeable de productions de l'imaginaire humain, liées à la subjectivité singulière des psychés, et que seuls les arts et les littératures ont le pouvoir d'aborder. Ces productions de l'imaginaire forment pourtant l'essence de l'expérience d'être humain et constituent ensemble un des grands moteurs de l'instauration humaine, sur le plan collectif cette fois. Dans ce cinquième mode posé par Gosselin et Laurier, la recherche-crédation pourrait aller au-delà de la seule théorisation de ses agirs

par l'artiste, pour commencer aussi à déplier la vision du monde qui est repliée autant dans ses œuvres que dans son « œuvrer ». Ainsi, dans ce sens, elle pourrait révéler certains aspects plus « psychoïdes » (Jung, 1971; Reeves et al., 1995) des structures sous-jacentes du monde, dans la mesure où, évidemment, le chercheur-crédateur osera aller jusque-là. Dans ce cas, ce que la recherche-crédation vient ajouter à l'expérience visionnaire de la création, c'est l'énonciation des idées contenues dans les œuvres, rendant possible la communication entre le créateur et les récepteurs sur ces idées.

4. Quelques paramètres épistémologiques et méthodologiques de la recherche-crédation

Le projet de la recherche-crédation est à la fois créateur et raisonné, faisant appel aux moyens de l'art pour la création et à des outils méthodologiques réflexifs pour la recherche. Bien qu'elle ne soit que légèrement codifiée et laisse beaucoup de latitude méthodologique, trois caractéristiques apparaissent assurer sa rigueur et amplifier son potentiel instauratif.

4.1 En première personne

Chaque artiste crée selon des paramètres qui sont entièrement congruents avec ce qu'il est, qui il est, avec tout ce qui constitue sa singularité, c'est-à-dire son génie personnel. Si un artiste tentait de créer selon des procédures étrangères à son esprit propre, il n'arriverait qu'à une création conventionnelle, banale à la limite. En fait, les agirs d'une personne sont toujours empreints de son caractère et de son esprit uniques. Ceci n'est d'ailleurs pas exclusif à l'art : « le savoir pratique est un savoir singulier, localisé, contextualisé, et la réalité dont il parle inclut l'homme avec son système de valeurs », écrit Van der Maren (cité par Pilon, 2009, p. 10). On peut proposer des modèles généraux pour toute pratique⁷, mais c'est dans la singularité de ses agirs qu'une personne réussit ou échoue, qu'elle se dépasse ou achoppe. Lorsqu'un artiste s'engage dans des études supérieures pour propulser ou transformer sa démarche créatrice, simplement approfondir des aspects généraux de la pratique ne l'aidera pas dans ses

objectifs. Ce sont ses manières de faire singulières qu'il lui faut regarder. « Pour renouveler leur pratique », explique Pilon, « il faut que ces personnes inventent ou découvrent leur propre modèle d'intervention » (2009, p. 10). C'est ce modèle unique, singulier, qui va les renseigner au sujet des questions que l'on pose à leur pratique.

En somme, on pourra enseigner beaucoup de savoir-faire dans les cours d'art des formations initiales, mais il restera toujours un lieu où la personnalité, le caractère, les manières personnelles et le « génie propre » de l'artiste le feront pratiquer son art d'une manière unique. Singulières aussi sont ses aspirations personnelles dans la voie de son autoformation. Mystérieux sont ses élans et ses raisons d'agir. Or c'est dans ces lieux de singularité qu'on trouve le cœur de ce qui fait la richesse et la signification d'une œuvre. Pour cette raison, on relira l'article de Lancri (2006) qui explique que, bien qu'elle doive répondre à certaines exigences, la thèse en recherche-crédation « est une thèse qui, d'une part, n'a guère de modèle et qui, d'autre part, ne saurait en avoir, parce qu'elle se doit d'en dénombrer autant qu'il existe de chercheurs » (p. 9).

4.2 Heuristique

Cette méthode (de l'artiste), basée sur l'expérience sensible du monde, revendique un espace d'investigation où la pratique de l'image, des mots, du toucher, de la matière, de la conscience, s'alimente souvent à une sorte de logique intuitive qui laisse place au hasard, à l'accident, et parfois même, au désordre. Il semble que ce type de recherche n'a que faire de l'ordonnance et du plan d'action prémédités pour penser sa conduite (Laurier & Gosselin, 2004, p. 13).

« C'est ce que je fais qui m'apprend ce que je cherche », déclarait le peintre français Soulages (2002, p. 15). Il n'y a peut-être pas de façon plus concise de définir une recherche heuristique. Or la recherche en première personne, parce qu'elle entraîne le chercheur dans un mouvement de transformation, est nécessairement heuristique, c'est-à-dire qu'on ne peut empêcher ses questions et ses orientations de se transformer

dans le processus même de la recherche. Comme artistes, nous aimons concevoir la recherche comme un saut dans l'inconnu, comme une question posée à l'univers. Il nous apparaît illogique qu'un chemin prédéterminé – du type des méthodologies scientifiques – puisse nous permettre d'atteindre une destination inconnue. Nous nous attendons plutôt à ce qu'il y ait des carrefours, des détours, des risques et des choix, car un chemin de découverte, tout comme les chemins de la création, ne peut pas être une route droite, linéaire. La recherche-crédation appelle donc une approche méthodologique capable d'orienter une démarche qui ne peut pas tout savoir sur elle-même avant de commencer, mais qui se définit toujours plus précisément à mesure qu'elle progresse et peut même changer de direction. Une telle série de recentrages à chaque fois nécessaires est typique d'une démarche heuristique : Paillé (2007), citant Douglas & Moustakas, rappelle que « la recherche heuristique est concernée par le sens, non la mesure, l'essence, non l'apparence, la qualité, non la quantité, l'expérience, non le comportement » (p. 145). Il s'agit d'un voyage, d'une route à faire, mais dont nous ne connaissons au départ ni toutes les étapes ni même, le plus souvent, la destination. En recherche-crédation, nous travaillons dans l'*in vivo* de l'atelier, avec l'œuvre en train de se faire, la vie qui continue d'arriver, la vie qui est bienvenue dans le processus, et nous acceptons – de fait, nous espérons – que la recherche transforme quelque chose dans notre pratique créatrice.

4.3 Phénoménologique

Nous encouragerons donc les méthodologies hybrides, « bricolées » (Laurier, 2006, p. 84) et surtout, personnelles. Mais il est une constante qui fait qu'un écrit ou un dispositif méthodologique appartiendra en propre à la recherche-crédation et c'est de reposer sur une approche phénoménologique. En effet, la recherche ne peut pas n'être qu'un discours sur soi et sur ses pratiques, aussi poétique ou inspirant soit-il, et dans ce sens, elle se distinguera catégoriquement du texte de démarche que tout artiste se doit de rédiger à l'intention des organismes, des producteurs et du public. Nous insistons pour que les données de la recherche-crédation soient traversées par une intention

phénoménologique, c'est-à-dire un relevé rigoureux des vécus de conscience liés à l'opérativité créatrice, plutôt que, par exemple, des exposés d'intention, des spéculations explicatives (notamment causales) ou des construits conceptuels ou idéologiques.

Or le regard phénoménologique sur soi, discipliné par les exigences de l'*epochè*, est profondément conscientisant et transformateur. L'*epochè* est difficile : suspendre son jugement, ses préconceptions et ses références sur un vécu personnel pour le voir à neuf est une véritable ascèse, autant psychique qu'épistémique, qui n'est pas sans rappeler les exercices spirituels de méditation et la philosophie bouddhiste de l'illusion du monde. L'acte phénoménologique en tant que tel, appliqué par l'artiste à ses agirs en atelier, est naturellement générateur de conscience et de réflexivité⁸.

5. La recherche instaurative

Le travail artistique ne vise pas seulement la création de performances et de produits; il sert à créer nos vies en élargissant notre conscience, donnant forme à nos dispositions, répondant à notre quête de sens, établissant notre rapport avec les autres et partageant une culture⁹ [traduction libre] (Eisner, 2002, p. 3).

L'avènement de la recherche-crédation au niveau universitaire répond selon nous à une logique déjà en germe dans les ateliers : le besoin de conscientiser, de formuler et de partager ce monde de sens et de savoirs qui se déploie autour des œuvres en cours de conception et de réalisation. Pour tout dire, il n'y a pas que les recherches d'artistes qui sont traversées par une telle logique; toute pratique est animée d'un mouvement de conscientisation et d'un désir d'énonciation. Rares sont les personnes, en effet, qui n'ont aucune question ou idée sur leurs agirs, qui passent leur vie à faire la même chose de la même manière, sans jamais avoir envie d'en discuter. *A fortiori* dans la pratique de l'art, dont la fonction de production de sens est primordiale. Mais il ne s'agit pas seulement d'une finalité de communication, il y a aussi que l'intensité et l'efficience

de ce qui se présente de façon intuitive ou ressentie dans l'atelier sont augmentées par la conscientisation : l'effet sur la pratique est direct (l'artiste devient un meilleur artiste), mais il est aussi existentiel. C'est une véritable instauration dans les domaines de l'être qui se produit à travers la recherche-crédation, instauration effectuée par les actes artistiques, d'abord, puis relancée dans l'écriture, par « cette possibilité du langage de parachever la réalité qu'il décrit » (Bordeleau, 2004, p. 25), ce pouvoir incantatoire d'une parole qui appelle à l'existence ce qu'elle nomme. Souriau, dans *Les différents modes d'existence* (2009), appuie tout son argumentaire sur une métaphore artistique (un sculpteur et son morceau d'argile), faisant de l'art le modèle premier de l'instauration du sens et d'un surcroît d'existence (il parle de « surexistence ») par les agirs humains. Ce que l'on comprend, c'est que cette extraordinaire fonction instauration est liée à l'« œuvrer » de l'humain — c'est ce que fait l'œuvre, qu'elle soit écriture, art, construction, relation, etc., tout ce que nous faisons qui consiste à faire émerger une forme d'un ensemble de matières. Les humains instaurent continuellement la signification du monde dans lequel ils vivent, c'est-à-dire qu'ils lui donnent le sens qu'il a (Huston, 2008). Or c'est l'imagination, mise en œuvre dans la poésie, l'art, la philosophie, voire le religieux, qui génère le sens. La construction (ou l'instauration) du sens apparaît comme l'acte primordial de la culture et la vie dans l'atelier d'art en est un lumineux paradigme.

Il ne faut pas attribuer cet effet instauration aux seules idées développées dans le texte de recherche-crédation, lequel reste bien souvent personnel et idiosyncrasique. Bien qu'elles aient assurément un certain coefficient d'éclaircissement en elles-mêmes pour le créateur qui prend conscience d'aspects de sa pratique, ce ne sont pas d'abord les idées, mais les actes réflexifs, le temps qu'on passe à chercher à comprendre et les divers états émotionnels qu'on traverse en considérant – ou en résistant à – ces idées qui sont agissants; c'est faire de la recherche qui transforme l'artiste. Weil (1966) a bien décrit ce mouvement :

Si [l']on cherche avec une véritable attention la solution d'un problème de géométrie, et si, au bout d'une heure, on n'est pas plus avancé qu'en commençant, on a néanmoins avancé, durant chaque minute de cette heure, dans une autre dimension plus mystérieuse. Sans qu'on le sente, sans qu'on le sache, cet effort en apparence stérile et sans fruit a mis plus de lumière dans l'âme. Le fruit se retrouvera un jour, plus tard [...] dans un domaine quelconque de l'intelligence, peut-être tout à fait étranger à la mathématique (p. 68).

Dans ce sens, la recherche elle-même, par l'engagement, les efforts et le temps qu'elle exige, en vient à constituer une « pratique de soi » (Foucault, 2001) quand, méthodologiquement parlant, il s'agit d'un programme organisé et systématique d'actions liées à augmenter la qualité et la clarté de l'agir créateur.

Et l'écriture, qui est omniprésente à toutes les étapes de la recherche et la communication de la recherche, est une écriture de soi. « Les mots sont *quelque chose en train de se produire* » (Low, 2000, p. 287, italiques dans le texte).

Le rapport de recherche-crédation (mémoire, thèse ou article) sera rédigé à la première personne dans la voix inimitable et le style singulier de son auteur, celui-ci déployant même des qualités littéraires et philosophiques. Idéalement, c'est une œuvre au deuxième degré, une « méta-œuvre », disons, qui, par sa dimension réflexive, dépasse l'œuvre ou les œuvres sur lesquelles elle porte. Comme le processus de recherche a été conçu comme un chemin de révélation et de réalisation, sa présentation se fera, en partie du moins, sous forme narrative, comme un récit de voyage. Qui plus est – et c'est peut-être ce qu'il y a de plus mystérieux et de plus intéressant –, un voyage dont le récit lui-même est partie intégrante, dans la mesure où l'expérience même de sa rédaction apporte des éclairages nouveaux, tant sur la création examinée que sur l'intériorité de l'artiste-chercheur. C'est l'expérience d'un agrandissement intérieur, d'un éclaircissement en soi lorsque, soudain, quelque chose fait sens dans notre esprit. Cette expérience sera probablement intellectuelle en premier lieu, mais elle aura aussi

des réverbérations émotionnelles, existentielles et praxéologiques. Savoir appelle une expérience d'intimité avec ce qui est su, implique qu'une rencontre a fait sens et a laissé un héritage tant sensible qu'intellectuel.

6. L'intelligibilité de l'expérience

« Il n'est pas, de par le monde, de discipline plus sévère que celle de l'expérience soumise au double test d'une direction et d'un développement intelligents » (Dewey, 2013, pp. 515-516).

Lorsque le chercheur commence à établir des liens entre ses agirs, ses intentions et les directions dans lesquelles il se trouve entraîné, alors toute sa recherche contribue à son déploiement comme sujet conscient. Le but de l'art n'est pas, comme en science, de rendre compte, d'expliquer et de transmettre des contenus déterminés et stables, mais de générer des émotions, des affects, du sens. Et de cela, il ressort une idée aussi simple que profonde : la rencontre avec l'art, l'expérience vécue dans l'art, nous transforme psychiquement. Elle nous transformera comme toute expérience nous transforme, mais avec ceci de particulier que les dimensions de sens que l'art met en œuvre sont propres à lui, propres au genre de monde qu'il invoque, fait venir à l'existence ou... instaure. C'est effectivement un monde particulier, à la fois abstrait et émotionnel, qu'on a souvent (et avec raison) appelé l'« invisible », et que Dewey appelle « la réalité plus profonde » (2010, p. 323). Lorsque Bergson parle de la création de soi par soi, il fait remarquer que la réflexion sur cette expérience instauratrice, son devenir intelligible, augmente son efficacité :

De même que le talent du peintre [...] se modifie, sous l'influence même des œuvres qu'il produit, ainsi chacun de nos états, en même temps qu'il sort de nous, modifie notre personne, étant la forme nouvelle que nous venons de nous donner. On a donc raison de dire que ce que nous faisons dépend de ce que nous sommes; mais il faut ajouter que nous sommes, dans une certaine mesure, ce que nous faisons, et que nous nous créons

continuellement nous-mêmes. *Cette création de soi par soi est d'autant plus complète, d'ailleurs, qu'on raisonne mieux sur ce qu'on fait* (Bergson, 2013, p. 7; les italiques sont de moi).

Parce que son mouvement est essentiellement de nature réflexive, la recherche-crédation prolongera les effets éclairants et agrandissants de la création, augmentant d'autant l'amplitude de la vibration existentielle du créateur et l'envergure de son univers intérieur. En effet, dans la recherche-crédation effectuée par le créateur lui-même, on a un effet de rétroaction sur soi, effet voulu ou indirect, qui continue naturellement les fonctions de la création : le fait est qu'il est souvent bouleversé par ce qu'il découvre, bouleversé par ces nouveaux visages de son expérience.

Processus discipliné et orienté, la recherche-crédation en première personne a la capacité d'accroître la conscience et la maîtrise de soi. C'est l'effet de la réflexivité. En se posant comme témoin de ses processus, l'artiste devient conscient d'être à la fois celui qui vit les expériences et celui qui les regarde. Il ne se vit plus simplement comme sujet de sa recherche, mais aussi comme témoin de cette recherche et un autre niveau de présence à soi s'instaure alors. On trouve ici le schéma par lequel se « crée la conscience », d'après le philosophe et maître zen Albert Low (2000), c'est-à-dire un mouvement d'intensification qui se produit en ajoutant, comme autant de cercles concentriques, des couches d'attention et de réflexivité, des couches de « présence à » : d'abord présence, puis présence à la présence (présence à soi), présence à la présence à soi, etc., et des couches de « conscience » : conscience de, conscience de soi conscient, conscience de la conscience de soi, etc. Une telle intensification entraîne une augmentation du sentiment d'éclairement et de signifiante, et concentre (littéralement) encore plus l'attention. L'énergie psychique est augmentée, la conscience est plus aiguë, la maîtrise de soi est plus stable. C'est finalement l'ensemble de l'être qui se vit d'une façon intensifiée et plus intégrée. Le psychologue Csikszentmihályi (2004) évoque cette circularité du mouvement réflexif, lequel est constitué d'allers-retours entre l'attention et le soi, l'un et l'autre s'augmentant mutuellement :

Si, d'une part, l'attention, ou l'énergie psychique, est dirigée par le soi, ce dernier étant constitué de la somme des contenus de la conscience (dont la structure des buts) et si, d'autre part, les contenus de la conscience résultent de la façon d'investir l'attention, il y a là un système qui tourne en rond – sans cause ni effet clairs. Le soi dirige l'attention et l'attention détermine le soi. De fait, les deux énoncés sont vrais : la conscience n'est pas un système linéaire, mais un système de causalité circulaire – l'attention façonne le soi et celui-ci façonne celle-là (p. 46).

Bien qu'elles ne soient pas les seules activités susceptibles d'apporter un tel mouvement d'augmentation, la création artistique et la recherche-crédation sont pratiquement le modèle de ce mouvement. L'art est une expérience de nature à la fois matérielle et intérieure, « inséparablement opératif et méditatif » (Bonardel, 1993, p. 23), et d'une expérience on ne sort jamais complètement indemne, à moins que, comme le scientifique, on ait revêtu une combinaison étanche et stérile pour éviter autant d'être contaminé par le déroulement de l'expérience que de la contaminer. Dans l'art évidemment, on souhaite cette contamination ou, pour le dire de façon moins prosaïque, cette atteinte à l'intime : on a intentionnellement mis en place les paramètres de cette expérience de façon à ce qu'elle produise cet effet au plus haut point possible (la définition même du chef-d'œuvre, selon Souriau¹⁰).

Le schéma d'activation qui procède, dans l'image que nous en avons donnée, comme les cercles concentriques de présence et de présence à soi, ne s'arrête pas à la simple prise de conscience du processus; il continue de façon fluide dans davantage de cercles réflexifs. De l'expérience à la réflexion sur l'expérience, il y a continuité. Nous pouvons évidemment choisir de maintenir notre création dans une certaine innocence, histoire de lui conserver sa spontanéité et son irrationalité. Nous faisons tous cela dans des mesures différentes, car il y a effectivement une part du processus créateur qui est irréductible, intuitive, et devant laquelle le raisonnement est contre-productif. Il y a une part d'ombre qui peut difficilement être élucidée ou théorisée¹¹. Mais au-delà de cette

zone obscure, l'art s'exerce dans une attitude ordonnée combinant attention et intention dans un mouvement réciproque et spiraliqne, et à ce niveau, une augmentation délibérée de notre niveau de conscience est nécessaire à la performance des actes éclairés, à la fois libres et organisés, que l'art exige. C'est dans ces niveaux supérieurs de maîtrise poétique que l'artiste, devenu réflexif, voit son activité créatrice générer ces cercles additionnels de conscience réflexive.

Conclusion

Ainsi, on ne doit pas se surprendre que les professeurs d'art – les Laurier, Gosselin, Le Coguiec, Bruneau, Burns, Villeneuve, Paquin et autres – aient amené leurs étudiants vers la recherche-crédation autoréflexive. En effet, c'est dans la continuité du mouvement créateur que les études avancées en art en sont arrivées à exiger cette réflexion, cette conscientisation de la pratique qu'est la recherche-crédation de type réflexif. Car lorsque nous sommes penchés sur notre texte, entièrement attentifs à mettre en lumière les axes et les niveaux de sens qui structurent notre pratique créatrice, l'acte même d'écriture nous transforme, de la même manière que nous sommes transformés dans la création elle-même.

L'artiste qui étudie sa propre pratique travaille ainsi sur sa propre conscience. Il y a là une inextricable synergie qui fait que la réflexion sur ses actions augmente non seulement le pouvoir et l'efficacité de celles-ci, mais aussi le sentiment d'être de l'artiste qui les accomplit : ce sentiment d'être soi, d'être là, d'être présent.

Nous croyons que les humains font de l'art pour se donner des expériences qui transcendent la sphère limitée de la réalité ordinaire. Et ne nous y trompons pas, c'est parce que nous sommes capables de cette transcendance que nous pouvons évoluer, en tant que personnes et en tant qu'espèce : transcender l'immédiat et le visible pour aller derrière, au-delà, dans les espaces et les temps de l'imaginaire, et en ramener le nouveau dont sera faite la suite de soi et du monde. La mise en œuvre de l'imaginaire (imaginer l'autre, imaginer le futur, imaginer le possible et l'impossible, imaginer le

sens...) est la fonction millénaire des arts et des littératures; personnellement, nous n'en voyons pas d'autre. C'est ce que nous avons appelé ici la fonction instauratrice, la « création de soi par soi ». Et le mouvement réflexif de la recherche-crédation rend ces instaurations de plus en plus intelligibles.

Notes

¹ « *The role of the arts is to explore the inner space of man; to find out how much and how intensely he can vibrate [...]. They are a means by which to expand his inner universe* » (Stockhausen, 1989, p. 32).

² Pour en savoir davantage sur ce groupe, voir <http://grececm.oicrm.org/presentation/>.

³ Voir la revue en ligne *Genesis* (repéré à <http://journals.openedition.org/genesis/>) ou le web documentaire *Analyser les processus de création musicale* (IRCAM). Voir aussi Stévançe et Lacasse, 2015 et 2013.

⁴ Voir notamment le projet réalisé par l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM) avec la musicienne et chanteuse inuite Tanya Tagaq, où des données sont recueillies pendant l'enregistrement en studio de nouvelles pièces (Stévançe & Lacasse, 2013, p. 115).

⁵ En Europe, où le terme « recherche-crédation » est rarement utilisé, on parlera plus naturellement de « recherche en art » (Dautrey, 2010). On semble toutefois oser avec moins d'aisance le point de vue en première personne.

⁶ Pour Donin et Theureau (2008, p. 8), le mot « atelier » recouvre en plus du « lieu physique où le compositeur travaille », « l'ensemble des objets et ressources mobilisés », « le système de ses techniques de travail et des structures de pensée musicale qui en sont les conditions de possibilité », pour finalement englober « jusqu'à l'ensemble de la vie du compositeur – en particulier sa vie psychique – en tant que ressource pour son activité créatrice », c'est ce qui sera alors considéré comme l'« atelier intérieur ».

⁷ Il y en a eu un certain nombre dans les arts, de Passeron (1996) à Verdier (2016), pour ne nommer que ceux-là.

⁸ Il existe plusieurs outils pour la production de données phénoménologiques, comme l'entretien d'explicitation, le journal des moments intenses, le récit phénoménologique, et tous ceux qu'on peut « bricoler » une fois que l'on comprend l'idée.

⁹ « *Work in the arts is not only a way of creating performances and products; it is a way of creating our lives by expanding our consciousness, shaping our dispositions, satisfying our quest for meaning, establishing contact with others, and sharing a culture* » (Eisner, 2002, p. 3).

¹⁰ Ça vaut peut-être la peine, ici, de regarder dans quels termes il en parle : « [L'art] vise avant tout à l'instauration d'un monde qui s'élève plus haut, plus avant, plus intensément dans l'existence [...]. Un mode éminent, un mode suprême d'existence, même pour un univers ténu, infime, instantané ou flou ou vague, voilà ce que toujours, foncièrement, l'art cherche et atteint en cet exploit, ce triomphe, ce haut fait existentiel : le chef-d'œuvre » (Souriau, 1969, p. 299).

¹¹ « Entre la conception / Et la création / Entre l'émotion / Et la réponse / Tombe l'Ombre » (Eliot, 1925/1969, p. 113).

Références

- Bergson, H. (2003). *L'énergie spirituelle*. Paris : Quadrige / Presses universitaires de France.
- Bergson, H. (2013). *L'évolution créatrice*. Paris : Quadrige / Presses universitaires de France.
- Bonardel, F. (1993). *Philosophie de l'alchimie : Grand œuvre et modernité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bordeleau, E. (2004). *Que taire? De l'expression de soi à la contenance performative : Une approche sino-herméneutique de la formation du sujet éthique* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski, QC.
- Courtois-L'heureux, F., & Wiame, A. (Éds). (2015). *Étienne Souriau : Une ontologie de l'instauration*. Paris : Vrin.
- Csikszentmihályi, M. (2004). *Vivre. La psychologie du bonheur*. Paris : Éditions Robert Laffont.
- Damasio, A. R. (1999). *Le sentiment même de soi : Corps, émotions, conscience*. Paris : Odile Jacob.
- Dautrey, J. (Éd.). (2010). *La recherche en art(s)*. Paris : Éditions MF.
- Depraz, N. (Éd.). (2014). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest : Zeta Books.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard/Folio Essais.
- Dewey, J. (2013). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Donin, N., & Theureau, J. (2008). Ateliers en mouvement : Interroger la composition musicale aujourd'hui. *Circuits — Musiques contemporaines : La fabrique des œuvres*, 18(1). Repéré à <https://www.erudit.org/fr/revues/circuit/2008-v18-n1-circuit1983/017896ar.pdf>
- Durand, G. (1964). *L'imagination symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Eliot, T. S. (1969). *Poésies* (trad. P. Leyris). Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1925).
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits : 1954-1988. Tome IV (1980-1988)*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris : Hautes études, Seuil/Gallimard.
- Gabriot, B. (n.d.). *À propos de la recherche-action existentielle de René Barbier : Compte-rendu de lecture du livre Barbier R. [1996] La recherche-action*. Repéré à <http://recherche-action.fr/labo-social/download/M%C3%A9thodologie/A%20propos%20de%20la%20recherche-action%20existentielle%20de%20Ren%C3%A9%20Barbier.pdf>
- Galvani, P. (2008). Étudier sa pratique : Une autoformation existentielle par la recherche. *Présences, 1*. Repéré à https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/departements/psychosociologie_et_travail_social/n1galvani.pdf
- Gosselin, P., & Laurier, D. (2004). Des repères pour la recherche en pratique artistique. Dans D. Laurier, & P. Gosselin (Éds), *Tactiques insolites : Vers une méthodologie de recherche en pratique artistique* (pp. 165-183). Montréal : Guérin.
- Gosselin, P., & Le Coguiec, É. (Éds). (2006). *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Huston, N. (2008). *L'espèce fabulatrice*. Arles : Actes Sud/Leméac.
- Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique (IRCAM). *Analyser les processus de création musicale* (web documentaire). Repéré à <http://apm.ircam.fr/page/webdoc/>
- Jung, C. G. (1971). *Les racines de la conscience*. Paris : Buchet-Chastel.
- Lancri, J. (2006). Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi. Dans P. Gosselin, & É. Le Coguiec (Éds), *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (pp. 9-20). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Laurier, D. (2006). Vers une méthodologie de recherche en pratique artistique : Quelques spécificités des recherches menées par des artistes chercheurs. Dans P. Gosselin, & É. Le Coguic (Éds), *La recherche création : Pour une compréhension de la recherche en pratique artistique* (pp. 77-94). Presses de l'Université du Québec.
- Laurier, D., & Gosselin, P. (Éds). (2004). *Tactiques insolites : Vers une méthodologie de recherche en pratique artistique*. Montréal : Guérin.
- Low, A. (2000). *Créer la conscience*. Gordes : Les Éditions du Relié.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : Douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151.
- Passeron, R. (1994). Poïétique et histoire. *Espaces temps : Arts, l'exception ordinaire. Esthétique et sciences sociales*, 55-56, 98-107.
- Passeron, R. (1996). *La naissance d'Icare : Éléments de poïétique générale*. Valenciennes : Ae2cg Éditions et Presses universitaires valenciennes.
- Pilon, J.-M. (2009). Principes et méthodes de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. *Présences*, 2. Repéré à https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/departements/psychosociologie_et_travail_social/revue_pps_no2_principes_et_methodes.pdf
- Piper, A. (1973). In support of meta-art. Dans A. Piper (Éd.), *Out of order out of sight* (pp. 17-27). Cambridge: MIT Press.
- Reeves, H., Cazenave, M., Solié, P., Pribram, K., Etter, H. F., & von Franz. M.-L. (1995). *La synchronicité, l'âme et la science*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Soulages, P. (2002). *Noir lumière. Entretiens avec Françoise Jaunin*. Suisse : La bibliothèque des arts.
- Souriau, É. (1969). *La correspondance des arts*. Paris : Flammarion.
- Souriau, É. (2009). *Les différents modes d'existence*. Paris : Presses universitaires de France.
- Stévançe, S., & Lacasse, S. (2013). *Les enjeux de la recherche-crédation en musique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

- Stévanche, S., & Lacasse, S. (2015). Research-creation in music as a collaborative space. *Media-N – Journal of the New Media Caucus*, 11(3). Repéré à <http://median.newmediacaucus.org/research-creation-explorations/research-creation-in-music-as-a-collaborative-space/>
- Stockhausen, K. (1989). *Stockhausen on music*. Londres : Marion Boyars Publishers.
- Verdier, V. (2016). *Existence et création*. Paris : L'Harmattan.
- Vermersch, P. (2010). Les points de vue en première, seconde et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : Conception, réalisation, analyse. *Expliciter*, 85, 19-32.
- Weil, S. (1966). *Attente de Dieu*. Paris : Fayard.