

APPROCHES
INDUCTIVES

Approches inductives
Revue scientifique

VOLUME 6, NUMÉRO 1
(Hiver, 2019)

***L'induction dans
les méthodes de collecte
et
d'analyse des données***

DIRECTION DU NUMÉRO:

François Guillemette

Jason Luckerhoff

Jennifer Denis



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 6, numéro 1

L'induction dans les méthodes de collecte et d'analyse des données

Sous la direction de François Guillemette, Jason Luckerhoff et Jennifer Denis

Jennifer Denis, François Guillemette et Jason Luckerhoff

Les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données

Pages 1-9

Geneviève Bergeron, Luc Prud'homme et Nadia Rousseau

Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation

Pages 10-37

Mamadou Siradjo Diallo et Ousmane Thiendella Fall

Expériences inductives et recherche qualitative collective

Pages 38-60

Marie-Ève Caty et Maude Hébert

Cheminement et difficultés analytiques en méthodologie de la théorisation enracinée : expérience de deux doctorantes

Pages 61-90

Jocelyne Gélinas

La théorisation ancrée en sciences de la gestion : pratiques de collecte et d'analyse de données de deux vagues successives d'exploration

Pages 91-120

Olivier Champagne-Poirier

Non-publics et MTE : étudier les raisons de ne pas visiter des organismes culturels selon une démarche enracinée

Pages 121-147

Hors-thème

Marie-Josée Drolet, Anick Sauvageau, Nancy Baril et Rébecca Gaudet

Les enjeux éthiques de la formation clinique en ergothérapie

Pages 148-179

Introduction :

Les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données

Jennifer Denis

Université de Mons

François Guillemette

Université du Québec à Trois-Rivières

Jason Luckerhoff

Université du Québec à Trois-Rivières

Depuis plusieurs décennies, les approches qualitatives ont pris une place de plus en plus importante dans des domaines de recherche tels que les sciences humaines et sociales, les sciences psychologiques, les sciences de l'éducation, l'anthropologie, la sociologie, les sciences infirmières, les sciences administratives, l'économie, les sciences politiques, etc. L'objectif de ces approches est de générer une compréhension approfondie de la complexité d'un phénomène. Venant ainsi répondre, entre autres, à la nécessité de pallier certaines limites des approches expérimentales, l'ensemble des méthodes que recouvrent les approches qualitatives a vu apparaître – face au paradigme positiviste pour lequel tout est donné par la réalité – le paradigme interprétatif. L'interprétation, au nom de la rigueur scientifique la plus fondamentale et la plus universelle, doit nécessairement être fondée sur les données et non sur des savoirs déjà constitués.

1. Particularité des raisonnements inductifs

La perspective interprétative de type inductif donne à voir comment un phénomène humain se développe dans les vécus. Elle s'intéresse donc aux expériences subjectives en recueillant des données auprès de témoins privilégiés sélectionnés minutieusement pour la recherche et en tenant compte des contextes variés dans lesquels se déploient ces expériences. L'ensemble des phénomènes et des relations humaines possède des caractéristiques qui rendent complexe – mais non impossible – l'application d'une

approche réaliste à visée compréhensive (Miles & Huberman, 2003). En d'autres termes, une approche qui viserait l'objectivité en excluant toute subjectivité conduirait le chercheur à passer à côté des spécificités liées à des actions, à des processus et à des interactions humaines qui sont au cœur des phénomènes étudiés par la recherche inductive.

Dans cette visée fondamentale, une recherche inductive de qualité requiert souvent de la part du chercheur une immersion dans certains aspects de la vie sociale des participants à la recherche, et ce, dans le but de capturer le plus d'aspects possible des expériences vécues subjectivement et des phénomènes étudiés. C'est pour cette raison que ce type de recherche est souvent qualifié de naturaliste. En effet, par un contact prolongé avec un terrain d'étude, le chercheur aborde intensivement les données relatives aux représentations et aux vécus d'acteurs sociaux. Il ne se tient pas à distance de son objet d'étude. Bien au contraire, il adopte une identification empathique aux personnes qui vivent le phénomène à l'étude et aux contextes de ce phénomène. En quelque sorte, on peut dire que le chercheur s'immerge dans le phénomène pour en faire émerger les données et les compréhensions pertinentes.

Cette manière d'aborder un phénomène permet au chercheur de se poser des questions tant d'un point de vue épistémologique que d'un point de vue méthodologique. Dans le premier cas, il s'agira de se questionner à propos des possibilités d'explorer un phénomène spécifique. Dans le second cas, les questions du chercheur s'orienteront vers la manière d'accéder à la compréhension de ce phénomène et sur les procédures à utiliser pour collecter et analyser les données.

Plus spécifiquement, les démarches inductives ont tout leur intérêt puisqu'elles consistent à recueillir un corpus de données et à en tirer, de manière itérative, des compréhensions qui permettent non seulement de rendre compte de la complexité d'un phénomène, mais aussi de s'engager dans sa transformation.

À partir de l'observation empirique des situations où se trouvent les phénomènes à l'étude, les démarches inductives construisent du sens dans le but de générer des théorisations ou des modélisations. Ces théorisations et modélisations originales tentent de rendre compte de manière approfondie des phénomènes processuels ou subjectifs tout aussi complexes les uns que les autres. Ainsi, le chercheur devient un « dessinateur du vécu » (Vermersch, 2005). Modéliser ou théoriser, c'est tenter de rendre compte de manière aussi intelligible que possible des processus perçus comme complexes et indécomposables. De ce fait, chaque phénomène étudié renferme des complexités innombrables que le chercheur tente d'approcher au mieux. Ces complexités émergent de la réalité empirique grâce à la construction par l'observateur qui s'y intéresse (Le Moigne, 1999). La notion de complexité implique constamment des émergences nouvelles. En recherche inductive, le chercheur tient compte de ces imprévisibilités et de ces changements au cours du processus de collecte et d'analyse des données. Il en fait d'ailleurs son adage et décrypte continuellement l'influence que ces mouvements ont sur les données et l'ensemble du processus de recherche. Autrement dit, le chercheur fait preuve d'une certaine flexibilité dans le processus de collecte et d'analyse des données. Cette souplesse est adossée à une rigueur scientifique décrite et commentée minutieusement. Les connaissances qui émergent sont continuellement fédérées pour construire les résultats de la recherche en référence à un raisonnement cognitif inductif.

Les écrits scientifiques qui déploient des modèles de raisonnement cognitif démontrent, de plus en plus, l'intérêt de sortir d'une démarche linéaire lorsqu'on poursuit un objectif de recherche (Higgs, Jones, Loftus, & Christensen, 2008; Pesut, 2004). Comme nous l'avons déjà mentionné, en raison de la complexité des phénomènes étudiés, le chercheur engagé dans une démarche inductive doit sans cesse faire preuve d'adaptation, de flexibilité et de créativité dans son cheminement de collecte et d'analyse de données. Cette démarche est processuelle et implique une interaction étroite entre le chercheur et son objet d'étude, et ce, tout en respectant la

manière dont le phénomène se présente à lui dans ses aspects inédits. Il s'agit pour le chercheur d'activer des opérations mentales et procédurales spécifiques, telles que le jugement, le raisonnement, la compréhension et l'intuition.

Le choix d'une démarche inductive dans la recherche relève avant tout d'une position épistémologique qui considère qu'il y a d'autres moyens d'aboutir à la connaissance que par le recours à des cadres théoriques explicatifs. Cela demande avant tout au chercheur de se départir des préjugés concernant l'objet d'étude. Il tente de saisir le phénomène que vivent des sujets en essayant de « pénétrer » dans leur subjectivité.

Les raisonnements inductifs ont en commun le même principe, c'est-à-dire que le produit de la démarche ne peut pas intégralement étayer un argument de l'ordre du général. C'est une démarche qui se veut incomplète ou toujours en progression. En effet, les résultats issus de ce type de cheminement de recherche sont construits sur l'approfondissement de cas singuliers, et ce, de manière rigoureuse, ponctuelle, répétée et constamment revue. Le chercheur en arrive à développer des énoncés à haut potentiel heuristique, c'est-à-dire des énoncés que l'on peut transférer dans différents contextes (Chahraoui & Bénony, 2003).

2. Le discours des approches qualitatives inductives

Nous revenons ici sur l'idée développée par Anadón et Guillemette (2007) à propos du caractère inductif de la recherche qualitative. Dans la démarche inductive, le lien entre le chercheur et son objet d'étude s'actualise dans la posture épistémologique inscrite dans la perspective d'Edmund Husserl qui voit dans toute connaissance l'activité d'un sujet pensant. L'auteur précise que « nous avons devant nous des objets, mais qu'il n'y a d'objet que pour un sujet pensant » (Vergez & Huisman, 1996, p. 362). Dans cette posture, le chercheur n'a pas une visée « positiviste » et « généralisante » quant à son processus de recherche. Son savoir est un savoir essentiellement personnel; ce qui ne signifie pas qu'il soit subjectif au sens où l'interprétation proviendrait directement et

exclusivement de son expérience de sujet. En effet, cette perspective épistémologique est centrée sur l'objet et non sur le chercheur en tant que sujet. Elle

s'efforce de mettre en valeur le monde tel qu'il est vécu par les acteurs. Au lieu de découvrir des lois, c'est-à-dire de dégager des explications causales par la mesure et le calcul statistique, ce type d'approche met l'accent sur l'ouverture, la souplesse et la réflexivité du processus de recherche qui vise à rendre compte de la logique d'un objet pris dans sa singularité et son unicité (Angermüller, 2006, p. 226).

Dans la même perspective, Heshusius (1994) mentionne que le but de la recherche qualitative n'est pas de réaliser un compte rendu exhaustif de diverses variables ou questions de recherche.

Au sens de Burloud (1927), la pensée du chercheur sera dite « active », c'est-à-dire, dans le contexte qui nous préoccupe, dirigée constamment vers les données et le sens qui s'en dégage. L'organisation et l'analyse des données sont des expériences d'appropriation progressive par le chercheur. Il s'agit avant tout de mettre en lumière l'expérience subjective des témoins privilégiés du phénomène à l'étude, de même que les actes par lesquels le chercheur donne à voir les données et les processus de leur transformation. Ainsi, l'élaboration des concepts et des interprétations renvoie à un processus réflexif et itératif qui rend compte de la mise en relation des données entre elles.

3. Une démarche comparative en continu

Comme nous l'avons déjà souligné, la théorisation émergente est basée sur les données empiriques. Ce fondement dans les données s'opérationnalise dans un processus inductif continu par lequel le chercheur retourne constamment aux données au fur et à mesure qu'il avance dans son analyse et dans sa compréhension du phénomène à l'étude. Il évitera d'inverser radicalement ce processus en tentant d'imposer aux données des préconceptions, des théories existantes, des inférences fondées sur un

cadre théorique prioritaire. On peut traduire cet effort continu d'ajuster l'analyse aux données par le processus de « comparaison continue constante » entre la théorie émergente et les données collectées, que ce soit en posant un regard neuf sur les données déjà analysées ou en collectant de nouvelles données. Cette comparaison constante vient solidifier les constructions théoriques du chercheur à partir des données, et ce, jusqu'à ce que le chercheur estime qu'il y ait saturation théorique.

La méthode de « comparaison continue » est

conçue pour aider le chercheur pourvu de ces capacités à élaborer une théorie intégrée, cohérente, plausible, proche des données, et en même temps suffisamment claire pour être facilement, même partiellement, opérationnalisée. [...] La méthode comparative continue n'est pas conçue (comme c'est le cas pour l'analyse quantitative) pour garantir que deux chercheurs, travaillant indépendamment avec les mêmes données, parviendront aux mêmes résultats; elle est conçue pour tolérer, avec rigueur, une certaine imprécision et une flexibilité, à la base de l'élaboration créative de théorie (Glaser & Strauss, 2010, pp. 204-205).

Pour être valable, la comparaison continue nécessite un chevauchement continu entre la collecte et l'analyse des données. Le terme *continu* (« *constant* » dans la version anglaise originale) signifie « constamment ». Dans ce cheminement, toutes les comparaisons visent ainsi à la consolidation de la théorie émergente et à l'élévation conceptuelle (Glaser & Strauss, 1967). Il s'agit essentiellement d'une démarche inductive itérative.

Dans les articles de ce numéro thématique, de nombreux exemples méthodologiques illustrent comment une approche inductive générale est concrétisée dans des procédures de collecte de données avec le souci d'adapter constamment ces procédures (guides d'entretien, grilles d'observation, etc.) en fonction de ce qui émerge des données et de la construction progressive de la théorisation. On lira donc avec

intérêt des exemples riches de procédures d'ouverture à ce qui émerge des données, de procédures d'échantillonnage théorique, c'est-à-dire de sélection de situations où aller récolter des données dans le prolongement de l'analyse en cours, de procédures de théorisation progressive par une montée en abstraction tout en demeurant enraciné dans les données.

L'article de Geneviève Bergeron, Luc Prud'homme et Nadia Rousseau présente une approche méthodologique particulière qui marie les forces de l'induction aux forces de la recherche-action-formation. Ainsi sont mises en lumière deux façons d'enraciner les méthodes de collecte et d'analyse dans les données. On réalise cet enracinement, d'une part, en laissant émerger la compréhension des données et, d'autre part, en révélant le potentiel de transformation qui se trouve dans cette compréhension.

Mamadou Siradjo Diallo et Ousmane Thiendella Fall apportent une contribution très utile par une analyse en profondeur du caractère collectif dans les méthodologies de recherche qualitative inductive. Les données analysées viennent de leurs expériences concrètes de recherche et les résultats sont mis en dialogue avec les quelques publications qui portent sur cet objet de recherche. De plus en plus de chercheurs travaillent en équipe et cet article pourra les éclairer pour améliorer éventuellement leurs pratiques.

En partant de leurs expériences méthodologiques respectives de doctorantes, Marie-Ève Caty et Maude Hébert proposent une analyse qui ouvre de manière flexible sur différentes façons de relever les défis qui se présentent spécifiquement lorsqu'on utilise une approche inductive, en particulier en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). Ces deux auteures mettent en lumière différentes méthodes possibles à l'intérieur de la tradition de la MTE et, ce faisant, suggèrent plusieurs avenues aux chercheurs qui veulent s'engager ou avancer dans cette tradition qui est plurielle dès l'origine et qui se diversifie de plus en plus.

Jocelyne Gélinas a méticuleusement analysé les différentes facettes de l'approche inductive qu'elle a mobilisée dans une recherche particulière. Cette analyse donne accès à des enjeux très précis de l'induction dans la réalisation concrète quasi quotidienne de la démarche de recherche. L'article relève des difficultés très précises et propose des solutions très concrètes sur le plan méthodologique.

La recherche d'Olivier Champagne-Poirier a été une occasion de se confronter à des défis liés à une approche inductive en recherche. Son analyse de cette expérience l'a conduit, dans un premier temps, à préciser des aspects méthodologiques d'une importance cruciale dans les approches inductives : l'utilisation de concepts sensibilisateurs, la suspension temporaire des savoirs, l'échantillonnage théorique, le caractère inductif des méthodes de collecte (et non seulement des méthodes d'analyse), l'alternance entre la collecte et l'analyse des données, la montée en théorisation tout en demeurant dans le processus d'enracinement, la saturation théorique. Dans un deuxième temps, l'auteur fournit une description très pertinente de la prise en compte concrète de ces aspects dans une démarche spécifique de recherche qu'il a réalisée.

Bien qu'il ne porte pas sur la thématique du numéro, l'article de Marie-Josée Drolet, Anick Sauvageau, Nancy Baril et Rébecca Gaudet offre une illustration très intéressante des résultats qu'on peut obtenir lorsqu'on emprunte une approche inductive en recherche qualitative. L'apport de cet article déborde largement le cadre de la profession d'ergothérapeute. Les enjeux éthiques qui font l'objet de cette recherche se retrouvent dans toutes les professions et sont pertinents pour toutes les personnes qui interviennent dans les programmes de formation à l'exercice d'une profession.

Références

Anadón, M., & Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, (5), 26-37.

- Angermüller, J. (2006). L'analyse qualitative et quasi qualitative des textes. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 225-236). Paris : Armand Colin.
- Burloud, A. (1927). *La pensée conceptuelle. Essai de psychologie générale*. Paris : Bibliothèque de philosophie contemporaine.
- Chahraoui, K., & Bénony, H. (2003). *Méthode, évaluation et recherches en psychologie clinique*. Paris : Dunod.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *Discovery of grounded theory*. Chicago, IL : Aldine.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris : Armand Colin.
- Heshusius, L. (1994). Freeing ourselves from objectivity: Managing subjectivity or turning toward a participatory mode of consciousness? *Educational Researcher*, 23(3), 15-22.
- Higgs, J., Jones, M. A., Loftus, S., & Christensen, N. (2008). *Clinical reasoning in the health professions* (3^e éd.). Amsterdam : Elsevier Butterworth Heinemann.
- Le Moigne, J.-L. (1999). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Miles, M., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Pesut, D. J. (2004). Reflective clinical reasoning. Dans L. C. Haynes, H. K. Butcher, & T. A. Boese (Éds), *Nursing in contemporary society : Issues, trends, and transition to practice* (pp. 146-162). Upper Saddle River, NJ : Pearson Prentice Hall.
- Vergez, A., & Huisman, D. (1996). *Histoire des philosophes illustrées par les textes*. Paris : Nathan.
- Vermersch, P. (2005). Éléments pour une méthode de « dessin de vécu » en psychophénoménologie. *Expliciter*, (62), 47-57.

Illustrations, apports et limites d'une posture inductive en recherche-action-formation

Geneviève Bergeron

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Luc Prud'homme

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Nadia Rousseau

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé

La recherche-action-formation (RAF) n'est pas une approche méthodologique nouvelle. Elle peut par ailleurs emprunter différents paradigmes et s'actualiser par l'entremise d'un éventail de méthodes et d'outils (Dolbec & Prud'homme, 2009). Dans cet article, nous souhaitons montrer que la RAF représente un terrain fertile à l'induction, une posture singulière que le chercheur peut adopter dans l'exploration de phénomènes humains et selon laquelle c'est la méthode qui s'adapte à l'objet et aux particularités du terrain, et non l'inverse. Plus précisément, l'article vise à illustrer comment s'est manifestée cette perspective inductive dans l'articulation singulière d'une RAF (Bergeron, 2014). Sont notamment mises en lumière certaines marques de l'induction qui influencent la nature des régulations entre les trois pôles de la RAF où les processus de collecte et d'analyse des données sont en constant dialogue. L'article se termine par une discussion entourant certains apports et limites qui peuvent s'associer à l'adoption d'une telle posture.

Mots-clés : Recherche-action-formation, induction, éducation inclusive

Introduction

Les représentations de la méthodologie de recherche peuvent prendre différentes formes selon les chercheurs et les disciplines. Par exemple, elles peuvent parfois être considérées comme un ensemble de règles absolues devant être reproduites le plus fidèlement possible à travers une séquence préétablie. Or, créer et mettre en œuvre un

devis méthodologique, qu'il soit qualitatif ou quantitatif, peut aussi se concevoir comme un processus flexible et créatif où, dans une recherche d'adéquation, les méthodes et les outils sont continuellement ajustés à la nature des données et aux objectifs de la recherche (Pirès, 1997). Cette logique inductive est distinctive; c'est la méthode qui s'adapte à l'objet et aux particularités du terrain, et non l'inverse. Traduisant à leur façon cette perspective, Denzin et Lincoln (2005) utilisent l'image d'un bricolage méthodologique pour traduire l'assemblage produit par la combinaison de multiples concepts, approches, méthodes et outils afin de s'ajuster aux spécificités des situations complexes. Plus rarement exploitée par les chercheurs, la combinaison des approches méthodologiques est pourtant recommandée dans certains contextes par des spécialistes reconnus comme Paillé et Mucchielli (2012).

L'objectif principal de cet article est d'illustrer comment s'est traduite la posture inductive ayant influencé l'échafaudage méthodologique et la réalisation de la thèse doctorale de la première auteure. En effet, l'une des spécificités de ce projet relève de la démarche méthodologique inductive créée et de son opérationnalisation. Afin de répondre de façon juste aux questions de recherche et aux besoins du terrain, certains principes méthodologiques associés à la recherche-action et à la théorisation enracinée ont été combinés. La première partie de l'article situe la problématique générale de la thèse afin que le lecteur comprenne le point de départ initial du projet ainsi que le fil de sens qui s'est graduellement étayé. Elle est suivie d'une description des choix méthodologiques généraux en deuxième partie. De manière singulière, la troisième partie explicite, à l'aide d'exemples concrets, la façon dont l'induction a influencé les régulations entre les trois pôles de la recherche-action-formation. L'article se termine, en quatrième partie, par une discussion entourant les apports et les limites de la démarche méthodologique.

1. Problématique initiale de recherche et question générale

Les premiers questionnements à l'origine du projet de thèse ont été relatifs au mouvement inclusif qui, basé sur des valeurs démocratiques et d'éducation à la

citoyenneté, invite les systèmes éducatifs à relever le défi de s'ouvrir à la diversité, de favoriser la participation sociale optimale de chaque élève et de tirer parti des différences en classe (Fillion, Bergeron, Prud'homme, & Traver Marti, 2016). Comme plusieurs autres pays ou provinces, le Québec cherche à s'inscrire dans une perspective de réussite pour tous en classe ordinaire et en fait un défi prioritaire à relever (Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2017). Cela implique inévitablement plusieurs changements importants dans les façons de concevoir l'enseignement, l'apprentissage et les difficultés des élèves (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2017), en plus de représenter un défi majeur pour les enseignants qui doivent tenir compte des expériences, des caractéristiques et des besoins diversifiés de leurs élèves pour offrir des occasions d'apprentissage fécondes pour tous (Paré & Trépanier, 2015). À cet effet, plusieurs enseignants expriment des craintes par rapport à la gestion pédagogique de la diversité (Brault-Labbé, 2009; Porter & AuCoin, 2012) ou semblent éprouver des difficultés à composer avec l'hétérogénéité des élèves (Gaudreau et al., 2008; Prud'homme, Samson, Lacelle, & Marion, 2011; Rousseau & Thibodeau, 2011). La situation apparaît particulièrement préoccupante à l'ordre d'enseignement secondaire, où les pratiques des enseignants sont décrites comme étant plutôt traditionnelles et peu différenciées (CSE, 2010; Porter & AuCoin, 2012). On observe en effet que les écoles secondaires reconnues comme étant exemplaires en ce qui a trait à la gestion de la diversité sont plus rares (Vienneau, 2010). À cet effet, certains insistent sur le fait que la formation initiale à l'enseignement n'offre pas de préparation adéquate pour rencontrer un environnement de classe hétérogène (Gillig, 2006; Moran, 2007; Rose & Garner, 2010; Valeo, 2008) et que les enseignants ne bénéficient pas assez d'expériences ou de modèles reliés au développement de pratiques inclusives (Ainscow, 2003).

C'est au départ de ces constats qu'une question générale a émergé : comment soutenir le développement de pratiques inclusives chez des enseignants en exercice de l'ordre d'enseignement secondaire?

2. Échafaudage du devis méthodologique

Afin de répondre aux exigences du processus doctoral, un cadre conceptuel a été constitué en amont par la chercheuse dans la perspective de proposer une compréhension plus fine du terrain à explorer. Précisons que dans le but de respecter une certaine logique inductive, il ne s'agissait pas d'explicitier des cadres servant aux opérations d'analyse. Cette période de recension et d'analyse des écrits a permis de définir des repères généraux quant à ce que peuvent représenter des pratiques professionnelles inclusives, ainsi que de relever les caractéristiques d'une formation continue susceptibles de contribuer aux changements de pratiques d'enseignants en exercice. C'est à la lumière de ces éléments conceptuels que l'objectif de recherche ainsi que le choix d'une approche participative de recherche se sont précisés. L'objectif général de cette recherche consistait donc à étudier le processus de développement de pratiques professionnelles inclusives chez un groupe d'enseignants du secondaire réunis dans une démarche de recherche-action-formation. Souhaitant demeurer très ouverte à ce qui émergerait des données et ne pas limiter les possibilités de découverte, la chercheuse a formulé ses questions de recherche de manière très large, comme le suggèrent Corbin et Strauss (2008) : 1) Comment se développent des pratiques professionnelles inclusives dans le cadre d'une démarche de recherche participative par un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire?; 2) Comment le chercheur-formateur peut-il soutenir le développement de pratiques inclusives d'un groupe d'enseignants œuvrant à l'ordre d'enseignement secondaire engagés dans une recherche-action-formation?

La création du devis méthodologique s'est appuyée sur un travail d'étude et de comparaison de plusieurs approches et méthodes de recherche telles que la phénoménologie, la recherche qualitative interprétative, l'étude de cas, la

méthodologie scientifique de l'étude de soi, la recherche collaborative, la recherche-action, la recherche-action formation, la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) et l'analyse par catégorie conceptualisante. Certains aspects se sont révélés plus prometteurs et cohérents avec les objectifs, la problématique initiale ainsi qu'avec la sensibilité de la chercheuse. Par exemple, sa formation et son expérience passée en tant que psychoéducatrice dans le milieu scolaire concourent à un intérêt prononcé pour les processus adaptatifs individuels et de groupe et la disposent à accorder une grande valeur à la subjectivité de l'autre. Les lignes qui suivent décrivent plus spécifiquement la nature de certains choix méthodologiques effectués.

2.1 Une approche participative de recherche-action-formation

Le choix général pour une approche participative de recherche-action-formation est étroitement lié à la nature de la problématique initiale et des questions posées. Il a d'abord été établi que l'étude du processus de développement de pratiques professionnelles inclusives ne pouvait pas s'effectuer de l'extérieur; il fallait créer un rapprochement avec le terrain afin de favoriser la production des connaissances ancrées dans la réalité des enseignants. C'est dans cette visée que la famille des recherches participatives a été sélectionnée. En effet, cette approche cherche à réunir des chercheurs et des praticiens dans la résolution de problèmes par l'établissement de liens plus étroits entre la recherche et l'action ainsi qu'entre la théorie et la pratique (Anadón & Couture, 2007). Elle se caractérise, entre autres, par la valeur accordée aux savoirs pratiques et subjectifs, ancrés dans une réalité (Anadón & Couture, 2007).

Parmi les types de recherches participatives, la recherche-action-formation a été privilégiée puisqu'un idéal de changement se situe au cœur de la problématique initiale. En cohérence avec la conception de Lewin (1946) à l'égard de la recherche-action, le développement de l'autodétermination des participants et de leur pouvoir d'agir relativement aux problèmes qu'ils rencontrent a été placé au cœur du processus. Ce type de recherche nécessite alors un engagement prolongé du chercheur qui soutient l'émergence de cycles comportant généralement les étapes suivantes : la formulation

d'une situation-problème de départ, la détermination d'une cible, la planification de l'action, l'action, l'évaluation de l'action et de ses répercussions ainsi que la diffusion des résultats (Guay, Prud'homme, & Dolbec, 2016).

En plus de s'associer à la production de changements concrets et à l'amélioration de la pratique, la recherche-action est reconnue pour son potentiel à favoriser la compréhension des processus et des moyens qui mènent à de telles transformations (Guay et al., 2016; McNiff & Whitehead, 2010; Savoie-Zajc, 2001). Compte tenu de l'intention de comprendre comment le chercheur-formateur peut soutenir le développement de pratiques inclusives, cet aspect renforçait le choix pour une recherche-action. Par ailleurs, c'est en raison des lacunes sur le plan de la formation des enseignants que le choix spécifique pour une recherche-action-formation s'est révélé incontournable. En effet, il importait que le devis méthodologique puisse soutenir plus fortement la construction de savoirs des enseignants pour provoquer l'amélioration des pratiques. En somme, le choix particulier pour une recherche-action-formation s'explique en grande partie par la nécessité de créer des régulations entre l'action et la formation pour soutenir les changements que réclame l'inclusion scolaire au secondaire.

Le projet de recherche-action-formation (RAF) a été réalisé auprès d'une petite équipe-cycle œuvrant auprès des mêmes élèves pendant les deux années du premier cycle du secondaire (*looping*). Cinq enseignants, un directeur adjoint ainsi qu'un orthopédagogue se sont engagés pendant plus d'un an et demi. La démarche s'est articulée autour de huit rencontres interactives dont la durée variait entre une demi-journée et une journée complète. Chaque rencontre de RAF a été enregistrée et transcrite aux fins d'analyse et il en a été de même des entrevues individuelles réalisées en amont et en aval du projet.

Ayant défini le cadre méthodologique général de cette recherche doctorale, il sera maintenant explicité comment la chercheuse a choisi d'entrer en relation avec les données issues du terrain.

2.2 Un processus général inductif d'analyse par théorisation

Afin de bien comprendre le processus de l'équipe professionnelle, un paradigme qualitatif/interprétatif (Savoie-Zajc, 2011) a été privilégié. En cohérence avec une logique plus inductive, la chercheuse partage le postulat selon lequel il n'existe pas de vérité unique et qu'il coexiste plusieurs visions du monde (Corbin, 2012). Ainsi, la chercheuse a choisi de centrer son attention sur ce qui faisait sens pour les participants et d'être à l'écoute de ce qui se vivait dans l'action et dans l'interaction au sein du groupe. Tout au long du processus de recherche, différentes questions ont habité la chercheuse qui tentait de demeurer très ouverte à ce qui émergeait et de ne pas imposer de sens issus de cadres prédéterminés : Que vivent-ils? Que pensent-ils? Quelles sont leurs préoccupations? Quels enjeux perçoivent-ils? Quels défis rencontrent-ils? Sur quels principes appuient-ils leur pratique? Le choix d'un processus général d'analyse par théorisation semblait particulièrement approprié à l'étude du processus à l'œuvre dans cette équipe professionnelle. Cette méthode permettrait de mettre à jour les éléments constitutifs de leur processus à travers une montée généralisante et théorisante. S'appuyant sur les travaux de Corbin et Strauss (2008) et de Luckeroff et Guillemette (2012), les principes de base de la MTE ont été mobilisés afin de faire émerger une théorie fondée empiriquement, c'est-à-dire découverte, développée et vérifiée dans un processus inductif (Strauss, 1992).

La section suivante décrit plus spécifiquement, par des exemples concrets, les marques de l'influence de l'induction sur les régulations entre les pôles recherche, action et formation.

3. Illustrations de l'influence de l'induction sur les régulations entre les trois pôles de la RAF

Les quelques illustrations fournies dans cette section ont émergé d'un travail de réflexivité sur le processus de recherche réalisé, lequel a principalement été étayé par une réexploration du journal de bord de la chercheuse. Comportant une description

détaillée du déroulement de la recherche et du travail de la chercheuse en lien avec les trois pôles, le journal de bord précise les étapes de la recherche, les défis rencontrés, les modifications et les choix effectués, les pistes d'analyses ou le jugement que la chercheuse a porté sur l'efficacité de son travail de recherche et d'accompagnement. Il s'agit de traces qui permettent de révéler les marques de l'influence de l'induction dans le processus de RAF ainsi que de mettre à jour les rapports étroits et réciproques entre collecte des données, analyses et émergence du sens.

3.1 Les régulations entre « recherche » et « action »

Une part très importante de l'ensemble des régulations s'opère entre les pôles recherche et action. Au sens large, le pôle recherche de la RAF renvoie à la coconstruction de savoirs en lien avec le phénomène, ici le processus de développement de pratiques inclusives. Cela concerne, d'une part, le travail de la chercheuse qui a analysé chacune des rencontres afin de décrire le processus collectif vécu, ainsi que, d'autre part, le travail de coanalyse des mises à l'essai de pratiques inclusives effectuées par les acteurs afin de faire émerger de nouveaux savoirs sur et pour l'action. Le pôle action réfère quant à lui à la planification et à la mise en œuvre des moyens choisis par les acteurs pour atteindre les cibles qu'ils ont aussi eux-mêmes déterminées.

Quatre principales marques permettent de traduire la perspective inductive : 1) la redéfinition continue de la problématique et des cibles; 2) le plan de travail émergent et flexible; 3) l'émergence graduelle du sens; 4) l'ajustement des outils et des données à recueillir.

3.1.1 La redéfinition continue de la problématique et des cibles

De prime abord, le caractère inductif de cette RAF s'est traduit par le fait que le point de départ du processus collectif reposait sur un travail de coconstruction de la problématique par les participants, tel qu'ils la vivaient dans leur contexte éducatif particulier. En effet, lors de la première rencontre de la RAF, ils avaient établi le portrait de la diversité des besoins de leurs élèves et rendu explicites les difficultés qu'ils

rencontraient quotidiennement et les facteurs qu'ils percevaient comme y étant associés. C'était d'ailleurs sur la base de cette problématique préliminaire qu'au terme de la journée, ils avaient choisi de se donner comme principale cible de mettre en œuvre un enseignement qui tienne compte de la diversité en recourant à la différenciation pédagogique. Or les mises à l'essai (pôle action) que les participants ont effectué dans cette visée ainsi que l'analyse qu'ils en ont faite (pôle recherche) ont amené la chercheuse à comprendre et à préciser toujours davantage la problématique associée au développement de pratiques plus inclusives. Par exemple, ils ont exprimé certaines inquiétudes à exploiter des approches et des méthodes qui suscitaient des interactions dans le groupe, car ils anticipaient des défis sur le plan de la gestion des comportements. Conséquemment, ils ont contrôlé le plus possible le déroulement des activités d'apprentissage, les phases, les façons de réaliser la tâche, et ce, dans l'intention d'éviter l'apparition de comportements perturbateurs. Ce dialogue entre action et recherche, entre collecte et analyse, a ainsi mis en lumière de nouvelles perspectives concernant la problématique. Dans ce projet, il a permis de mieux comprendre les obstacles à l'émergence de pratiques inclusives et différenciées au secondaire. Il en va ainsi de l'approche inductive; elle a facilité une remise en question des éléments de problématique et permis d'en découvrir de nouveaux.

Laissant place à l'émergence, les cibles d'action (pôle action) ont elles aussi évolué en fonction de l'analyse de l'expérience (pôle recherche). Par exemple, cherchant à mettre en œuvre des pratiques plus inclusives, les enseignants ont expérimenté des approches coopératives qui les ont amenés à découvrir que certains élèves vivent du rejet. Pour l'équipe a alors émergé un constat qui a influencé le cours du projet : le développement d'un climat d'acceptation et de valorisation des différences représentait une composante cruciale des pratiques inclusives. Cet aspect était donc devenu une nouvelle cible d'action pour le groupe et, conséquemment, un nouvel objet de réflexion et de construction de savoirs. Comme cet exemple l'illustre, les cibles et les moyens ne sont pas imposés par la chercheuse; ils émergent en grande

partie des besoins du terrain et sont issus d'un travail de collecte et d'analyse des données relatives à leur expérience.

3.1.2 Un plan de travail flexible et émergent

En quête d'adéquation, le processus de recherche-action-formation ne suit pas de plan précis et entièrement déterminé à l'avance. Par exemple, les objectifs et les activités de chaque rencontre collective de la RAF étaient déterminés en fonction des préoccupations et des besoins manifestés par les participants au cours de la rencontre précédente ou de la démarche en général. Bien qu'un plan de rencontres ait dû être produit pour les exigences de l'examen doctoral, un regard rétrospectif sur la démarche montre que ce dernier n'aurait pas survécu à l'épreuve du terrain, en plus d'aller à l'encontre de la posture de la chercheuse.

Chaque rencontre avec le groupe de participants s'appuyait donc sur ce qui avait été vécu et découvert dans l'expérience et au sein des interactions lors de la rencontre précédente. Suivant des mouvements inductifs, les premiers niveaux d'analyse étaient effectués en continu à mesure que les données issues des rencontres étaient recueillies. La plupart du temps, une synthèse des données et des interprétations initiales de la rencontre précédente était soumise au groupe de manière à activer et à nourrir la poursuite du processus collectif. Cette stratégie permettait aussi d'effectuer un travail continu de questionnement des données afin que les résultats soient fondés empiriquement. Les données leur étaient soumises sous différentes formes et à des niveaux d'abstraction variables, mais suffisamment concrets pour qu'ils s'y reconnaissent : schéma conceptuel de la situation-problème vécue, listes de thèmes (codes) représentant leurs préoccupations, synthèse des étapes effectuées dans le projet, tableau synthèse des résultats du travail de coanalyse des mises à l'essai, etc. Au fil des collectes de données, les participants ont ainsi contribué aux réajustements continus des interprétations de même qu'à leur enrichissement. Or, comme précédemment explicité, l'investigation collective de ces données ne permettait pas seulement de les enrichir et de les ajuster, elle influençait également le pôle action alors que les

participants s'appuyaient sur ces données pour orienter les actions à entreprendre et envisager de nouvelles pistes de travail. La recherche-action constitue ainsi un terreau fertile à la circularité des opérations de collectes et d'analyse de données.

3.1.3 L'émergence graduelle du sens

Les activités collectives de coanalyse (pôle recherche) des mises à l'essai (pôle action) des enseignants ont constitué des moments importants où les acteurs ont fait émerger de nouveaux savoirs quant au développement de pratiques inclusives. Accompagnés de la chercheuse, ceux-ci ont morcelé l'action professionnelle en unités significatives : intentions pédagogiques, objets de savoir, déroulement de l'action, difficultés rencontrées, aspects affectifs, retombées, leviers et obstacles à l'action, pistes de réinvestissement. Par exemple, des enseignants ont expérimenté une activité coopérative différenciée un vendredi après-midi, alors qu'ils exprimaient des craintes que les élèves se désorganisent. Or ils ont observé que leurs élèves s'engageaient et terminaient la tâche, et qu'ils n'avaient pas eu de comportements perturbateurs à gérer. Analysant les données issues de leur expérience, ils en ont conclu que le niveau d'engagement et les comportements positifs de leurs élèves avaient été influencés par le fait que l'activité les mettait en action et présentait un défi coopératif stimulant. En outre, ils ont énoncé des conditions nécessaires au succès de la mise en œuvre de telles activités (par exemple, l'aménagement efficace de l'environnement), en plus de définir de nouvelles pistes de mises à l'essai. Cet exemple illustre bien comment la dynamique cyclique entre l'action et la recherche permet que s'étaye graduellement une compréhension plus fine de ce que représente le développement de pratiques inclusives et de leviers favorisant leur émergence. Le sens entourant les pratiques inclusives n'est pas connu d'avance, il émerge graduellement à travers cette alternance entre collecte et analyse, c'est-à-dire en fonction de ce qui se vit dans l'action et de la reconceptualisation de cette expérience. Les acteurs dégagent donc graduellement des énoncés généraux, des conditions, des attributs, des caractéristiques relativement au phénomène à l'étude.

3.1.4 L'ajustement des outils de collecte et des données à recueillir

Suivant le principe de l'*emergent fit* (Corbin & Strauss, 2008), la chercheuse s'est fréquemment interrogée sur l'adéquation entre les diverses possibilités méthodologiques, les objectifs du projet et ce qui émergeait du terrain dans la perspective de soutenir simultanément le développement de savoirs entourant l'objet d'étude et les acteurs en processus de changement. L'ajustement des outils de collecte au terrain, c'est-à-dire l'ajustement à ce qui se vivait dans l'action et l'interaction avec les participants, illustre bien la logique inductive qui prévalait. Par exemple, des entrevues individuelles étaient prévues avec chaque membre de l'équipe-cycle à la fin de la recherche afin de comparer leurs représentations actuelles avec leurs représentations initiales sur différents thèmes tels que la réussite, l'apprentissage et l'enseignement, la diversité des apprenants, l'intégration scolaire et ce qui peut aider un élève ayant des besoins particuliers à réussir en classe ordinaire. Or il a semblé pertinent d'ajouter un thème au canevas, et ce, dans la perspective d'être plus « ajusté » aux données qui avaient été recueillies tout au long de la démarche. Ainsi, chaque participant a été invité à décrire son processus d'apprentissage, sa perception des retombées professionnelles individuelles et collectives du projet ainsi que les éléments ayant influencé ses apprentissages ou les retombées (prises de conscience, activités particulières, etc.). Dans cette même perspective, le canevas d'entrevue a aussi été ajusté afin de mieux comprendre certains éléments particuliers du processus vécu par les participants. À titre d'exemple, une question relative à la préoccupation récurrente pour la gestion de classe manifestée lors des rencontres de RAF a été ajoutée.

Une autre illustration de l'ajustement des outils au terrain concerne un outil qui avait été proposé aux participants afin de colliger leur analyse des mises à l'essai. Certains participants ont trouvé l'outil contraignant. Les participants ont donc été invités à choisir la modalité qui leur convenait le mieux pour rendre compte de leur expérience. Quelques-uns ont poursuivi l'utilisation de traces écrites à même l'outil, certains ont pris des notes à leur façon tandis que d'autres ont préféré s'en tenir à des

explications verbales. Cette flexibilité a soutenu la prise en compte des besoins des acteurs.

Les données à collecter ont elles aussi été ajustées aux besoins du terrain. Cela a été le cas en début de processus, alors que certains participants ont proposé à la chercheuse d'effectuer des observations dans leurs classes afin de mieux comprendre le contexte dans lequel ils évoluaient et les défis auxquels ils faisaient face quotidiennement, ainsi que de pouvoir leur offrir une rétroaction. Trois observations non participantes ont donc été ajoutées au protocole de recherche. Qui plus est, trois rencontres individuelles avec le directeur adjoint ont été réalisées en cours de processus et ont fait l'objet de notes de terrain consignées dans le journal de bord. Au départ du projet, il n'avait pas été planifié de recueillir le point de vue du directeur, mais les discussions informelles que la chercheuse avait avec lui ont rapidement mis en évidence que sa perspective enrichissait la compréhension du processus qui se vivait et, d'un commun accord, ils ont choisi de formaliser ces moments de collecte. Il en a été de même de l'échantillonnage théorique, le choix des données à collecter ayant été influencé par les besoins de la théorie en construction. Nous pensons que dans le cadre d'une RAF qui mobilise une équipe autour d'un projet de changement, ces choix semblent encore plus étroitement liés à ce qui se vit dans l'expérience avec les participants et aussi aux besoins qu'ils manifestent pour apprendre et pour ajuster leurs pratiques. Ces quelques exemples traduisent bien le point de vue d'Edgar Morin synthétisé dans un ouvrage de Paillard (2008), à savoir « qu'il y a lieu de fonder la méthode et les techniques en fonction du terrain et selon les sollicitations et les résistances du phénomène étudié » (p. 32).

3.2 Les régulations entre « formation » et « action »

La recherche-action-formation constitue en soi un espace d'apprentissage pouvant générer une expérience formatrice et transformatrice. En accordant une place primordiale à l'interactivité, à l'expérience et à la réflexion sur et pour l'action, ce type

de recherche peut contribuer au développement professionnel de tous les participants, incluant le chercheur.

Plus particulièrement, cet engagement dans un processus de changement fait émerger des besoins en termes d'apprentissage et de formation. En effet, à un moment ou à un autre, des connaissances spécifiques semblent nécessaires pour aider les acteurs à entrevoir d'autres façons de penser et d'agir ou encore pour éclairer ce qui se passe dans l'action. Les connaissances issues de la recherche (CIR) représentent donc des repères qui favorisent la confrontation des points de vue des participants à différentes façons de penser et de faire pour permettre d'entrevoir d'autres réponses possibles. Elles contribuent donc à aider les participants à sortir de leur répertoire habituel de pensées ainsi qu'à prendre conscience et à remettre en question leurs modèles d'action, ce qui est illustré dans l'exemple suivant.

Au début du processus, les participants ont manifesté des craintes à enseigner autrement qu'en délivrant des contenus et ne voyaient pas d'autres façons d'envisager l'enseignement avec des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. L'une des activités de formation créées pour les soutenir s'appuyait sur un travail d'analyse de deux scénarios d'apprentissage, l'un représentant la réalisation d'une situation d'enseignement-apprentissage selon le paradigme de l'enseignement et l'autre, selon le paradigme de l'apprentissage. Les participants étaient d'abord invités à décrire en quoi les actions d'un enseignant se différencient en fonction de ces deux paradigmes puis à explorer un tableau regroupant les caractéristiques qui leur sont associées dans la littérature. Ils ont également rempli un questionnaire réflexif adapté des travaux de Tomlinson (1999) en différenciation pédagogique pour les faire réfléchir à la nature de leurs actions sur un continuum de pratiques reliées soit au paradigme de l'apprentissage, soit à celui de l'enseignement. Lors de cette activité, les participants ont pris conscience de leurs propres pratiques en relation avec ces paradigmes et se sont exprimés à cet effet; ils s'attribuaient des forces, soulevaient des aspects à bonifier et identifiaient des pistes pour aider leurs élèves à apprendre. Après avoir explicité

plusieurs obstacles au fait de changer leurs pratiques, cette activité de formation a débouché sur une discussion entourant les caractéristiques et les besoins diversifiés de leurs élèves et la nécessité de varier leurs pratiques. Cette illustration témoigne des efforts effectués pour faire dialoguer certaines CIR et la pratique, et ce, au service du processus de changement.

Les activités du pôle formation résultent donc principalement des préoccupations, des questionnements ou des besoins manifestés par les participants qui cherchent à ajuster leurs pratiques, et elles peuvent prendre différentes formes. Ainsi, l'appropriation de CIR peut s'effectuer par l'entremise d'activités de coconstruction de sens, de lecture d'articles, d'exposés interactifs, d'apports verbaux ponctuels, de vidéo, etc. Par la posture inductive spécifique privilégiée dans cette recherche, les connaissances mobilisées dépendaient de ce qui se passait dans l'action et l'interaction et elles s'y ajustaient. Par exemple, les participants de ce projet ont mentionné le besoin de comprendre comment intervenir lorsqu'un élève est rejeté lors des activités coopératives. Cette préoccupation s'est traduite par un atelier de formation interactif sur ce thème alors que la chercheuse n'avait pas anticipé ce besoin. C'est ainsi que l'équipe a pu commencer à tisser des liens conceptuels entre la gestion de classe et le développement de pratiques inclusives (Gaudreau et al., 2016).

Reconnaissant la nécessité de soutenir les régulations entre la théorie et la pratique, les connaissances apportées ont été examinées à la lumière des croyances et des pratiques existantes des acteurs afin de les aider à établir des ponts avec leur réalité. Par exemple, par rapport à un objet de savoir, les questions suivantes ont orienté le travail de formation : Comment percevez-vous ces nouveaux savoirs? En quoi cela est-il ressemblant ou différent des pratiques valorisées et mobilisées dans votre contexte? Comment pourriez-vous tenir compte de ces savoirs et sous quelles conditions?

En somme, le pôle formation et le pôle action sont interreliés. L'action permet de répreciser les besoins et détermine les repères sur lesquels les acteurs peuvent ensuite

s'appuyer pour devenir les concepteurs de pratiques inclusives dans leur contexte respectif et prendre des décisions éclairées par la recherche.

3.3 Les régulations entre « recherche » et « formation »

Une influence mutuelle s'exerce également entre la recherche et la formation. D'une part, les résultats de recherche soumis aux participants font l'objet d'importants dialogues entre eux. Ces réflexions critiques qui s'étaient graduellement contribuent à soutenir le processus d'apprentissage relié au développement de pratiques inclusives. D'autre part, l'espace interactif de formation et d'apprentissage de la RAF est lui aussi un lieu d'exploration du phénomène. Les participants qui construisent du sens partagent et confrontent leur point de vue à propos de ce qu'ils considèrent comme important, de ce qui les préoccupe, des enjeux qu'ils vivent, etc. Ces éléments constituent des données cruciales qui contribuent à comprendre, sur le plan de la recherche, comment se développent des pratiques inclusives au secondaire. L'exemple suivant illustre bien cette bidirectionnalité.

L'analyse des données recueillies lors de l'une des premières rencontres de la RAF a laissé paraître une représentation de l'enseignement centrée sur la transmission des connaissances. Or l'inclusion scolaire renvoie davantage à des conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement qui orientent l'action professionnelle autour du processus d'apprentissage de l'apprenant et misent sur l'interdépendance entre les élèves (Pratt, 2005; Prud'homme & Bergeron, 2012). Une rencontre qui n'était initialement pas prévue avec les participants a alors été planifiée par la chercheuse afin de leur soumettre ce questionnaire et ces interprétations quant à leurs représentations de l'enseignement. Ce moment est vite devenu un espace de réflexion professionnelle critique sur les visions de l'apprentissage et de l'enseignement, ce que semble réclamer le projet inclusif (Bergeron & Prud'homme, 2018). Qui plus est, il s'agissait également d'un moment de collecte de données supplémentaire permettant d'enrichir le matériel empirique sur leurs visions et de soutenir la planification de la rencontre subséquente.

Nous avons cherché à illustrer des marques de l'influence de l'induction sur les régulations entre les trois pôles de la RAF. La Figure 1 intègre tous ces éléments.

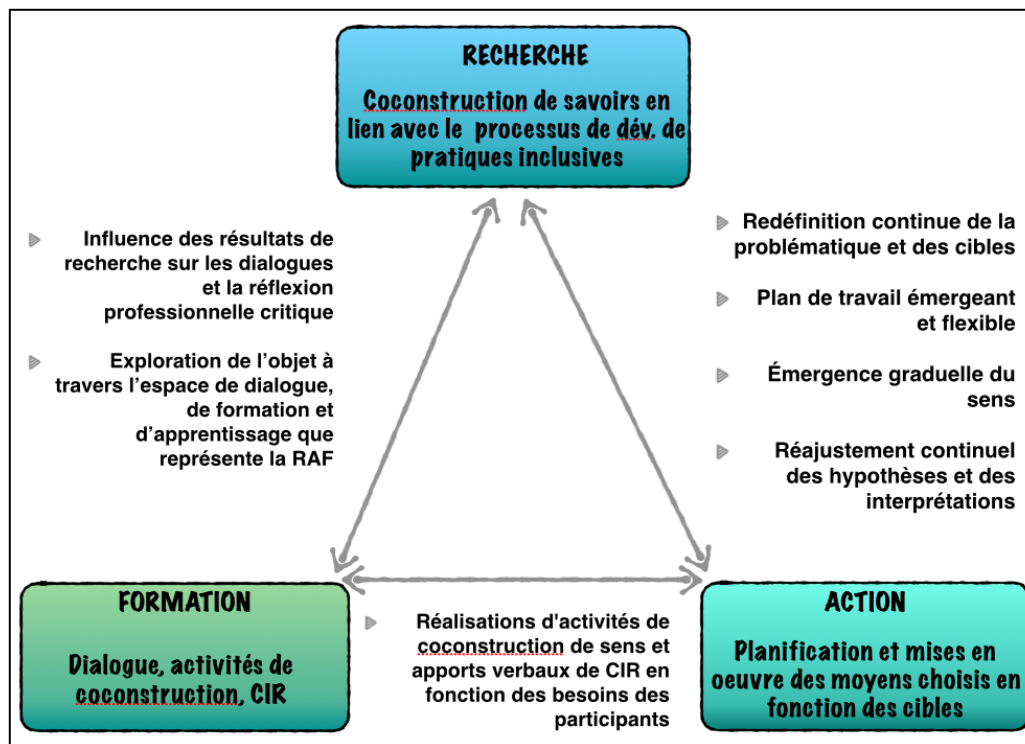


Figure 1. Les marques de l'influence de l'induction au sein des régulations entre les pôles de la RAF.

4. Quelques apports et limites d'une perspective inductive en recherche-action-formation

L'exercice de réflexivité se poursuivant, il nous apparaît intéressant de soulever certains apports et certaines limites liées à l'adoption d'une posture inductive en recherche-action-formation. Mais d'abord, nous proposons une brève discussion critique entourant les rapports entre l'induction et la RAF.

La recherche-action existe depuis près d'un siècle (Guay et al., 2016). Différents termes sont utilisés pour la définir et force est de constater que les façons de la mettre

en œuvre et les finalités poursuivies peuvent grandement varier d'un chercheur à l'autre. Dans cet article, nous avons cherché à illustrer comment l'induction a influencé le processus de RAF. Évidemment, ces quelques traces et exemples mis en évidence ne sauraient rendre compte d'une posture inductive pleinement incarnée. Par ailleurs, il serait légitime de se demander si la recherche-action-formation ne réclame pas, par sa nature, une démarche inductive. Par exemple, Guay et Prud'homme (2011) indiquent qu'« une démarche de recherche-action correspond nécessairement à une démarche dynamique et ouverte dans le cadre de laquelle surviennent de multiples ajustements » (p. 192). Or des variations s'observent à l'égard des choix méthodologiques des chercheurs qui situent leurs travaux dans la famille des recherches-actions. Ces dernières pourraient, par exemple, être situées sur un continuum où d'un côté la méthodologie serait perçue comme un processus évolutif et flexible, et de l'autre comme un processus séquentiel de règles et de procédures à respecter fidèlement. Ainsi, alors que certains entreprennent des recherches-actions sans que soient connus ni les objectifs, ni le nombre de participants, ni les méthodes et outils qui seront mobilisés (par exemple dans le cas de projets communautaires), d'autres conduisent des recherches-actions en ayant établi à l'avance les besoins à combler ainsi qu'un devis précis à suivre. On observe aussi une grande variabilité en regard du niveau de participation des acteurs. En effet, alors que certains participent à toutes les étapes de la recherche et sont les concepteurs et porteurs du processus de changement et du sens (approche ascendante *bottom-up*), d'autres sont limités à l'application ou à la validation de solutions proposées par les chercheurs (approche descendante *top-down*). Bien que la recherche-action puisse revêtir plusieurs formes et emprunter différents paradigmes (Dolbec & Prud'homme, 2009), il y a quand même lieu de réfléchir aux postures épistémologiques sous-jacentes et surtout aux conséquences éthiques et relationnelles dans le cadre de projets impliquant des personnes. Explorons maintenant quelques apports et limites de l'articulation de cette posture inductive.

Rappelons que, suivant une logique inductive, la démarche de RAF cherche à prendre racine dans les besoins et le vécu expérientiel des acteurs. Dans ce contexte de changement de pratiques, il apparaît que l'articulation de cette intention permet aux communautés éducatives de développer leur propre capacité à faire face aux problèmes complexes rencontrés et à trouver des solutions qui tiennent compte de leurs besoins et de leur contexte. Le fait que la démarche de recherche prend racine dans les besoins et le vécu expérientiel semble en effet contribuer à faciliter l'émergence d'un processus d'autonomisation, comme en témoigne cet extrait de la thèse :

Ça personnalise beaucoup plus la formation [...] C'est à partir de nous, ce qu'on est. Et avec qui on travaille. Puis en plus, ça nous rend autonomes dans le transfert. À partir de ça, on sait comment faire maintenant. On n'attend pas juste de recevoir pour faire quelque chose. Tu sais, quand ça vient de nous autres... Après, c'est intégré (T2-P6, 1250, Bergeron, 2014).

L'ancrage dans le terrain permet donc de produire des savoirs professionnels significatifs puisque ces derniers découlent directement des cibles et des mises à l'essai planifiées par les acteurs eux-mêmes en fonction des caractéristiques de leurs élèves, de leurs disciplines et, plus largement, du système dans lequel ils évoluent. En somme, la participation authentique et soutenue des acteurs à la dynamique itérative entre collecte et coanalyse de données représente un levier pouvant favoriser les changements de pratiques dans une perspective émancipatrice.

Dans le cadre de cette recherche-action-formation, la chercheuse avait également la visée d'intégrer les CIR de manière à répondre aux besoins émergeant du terrain. Elle souhaitait que ces connaissances soutiennent l'analyse des problèmes rencontrés dans le réel et l'évaluation des possibilités pour l'action. Ces CIR deviennent donc significatives par le fait qu'elles sont liées à un vécu interne pertinent. Nous pouvons dès lors faire l'hypothèse qu'une telle perspective peut contribuer à réduire le fossé tant critiqué entre théorie et pratique.

À l'instar de Guillemette (2006), nous constatons que les approches inductives présentent un potentiel intéressant pour favoriser l'innovation et la découverte. D'une part parce qu'elles soutiennent un processus collectif de recherche de nouvelles façons de faire et de penser et qu'elles passent par la mobilisation des compétences et des savoirs des acteurs. En effet, il ne s'agit pas d'offrir des solutions déjà préparées par le chercheur où le rôle du participant se limiterait à « expérimenter dans l'action » ce qui a été pensé par l'autre. D'autre part parce que l'approche générale d'analyse par théorisation invite à se centrer sur ce qui émerge de la RAF et peut ainsi permettre de découvrir des points de vue inédits. En effet, la posture inductive privilégiée dans cette recherche a permis de contribuer à une compréhension plus fine de la problématique de l'inclusion scolaire au secondaire ainsi que des processus collectifs de changement (Bergeron, 2014). Notamment, l'une des contributions les plus importantes de la recherche concerne la découverte d'un modèle d'action défensif, nommé modèle d'emprisonnement [*self-sealing patterns*], en référence aux travaux d'Argyris (1985), qui permet de mieux comprendre les difficultés des enseignants au regard de l'émergence de pratiques inclusives et différenciées au secondaire. La chercheuse a observé que les enseignants, en plus de privilégier un encadrement de type autocratique, offrent un enseignement uniforme et traditionnel où ils planifient en réduisant les occasions que pourraient avoir les élèves d'être actifs dans leur processus d'apprentissage (échanger, manipuler, débattre, etc.), et ce, dans l'intention d'éviter les comportements perturbateurs. Ce modèle d'action illustre comment des enseignants qui font face à des situations stressantes peuvent reproduire à leur insu des raisonnements et des stratégies défensives qui contribuent à la persistance de certaines difficultés par rapport aux changements de pratique envisagés.

Sur un autre plan, nous faisons l'hypothèse qu'une posture inductive en recherche-action peut être favorable aux équipes de recherche interdisciplinaire. L'induction suppose de ne pas imposer d'emblée un cadre théorique aux données. Les cadres étant aux services de ce qui émerge des données, il peut devenir possible et

surtout très utile de convoquer plusieurs cadres et de dépasser les frontières de son propre territoire disciplinaire. Même si cela peut s'avérer complexe (d'Arripe, Oboeuf, & Routier, 2014), il peut s'agir d'un espace intéressant de créativité et de cocréation interdisciplinaire de nouvelles perspectives sur un phénomène.

Malgré le scepticisme que certains pourraient manifester, la recherche-action-formation menée dans une telle perspective contribue à la rigueur de la recherche. C'est qu'en effet, plusieurs critères assurent la validité d'une recherche-action et cette logique inductive semble en adéquation avec plusieurs d'entre eux. Notons, par exemple, le fait que le déroulement de chaque collecte de données s'appuie sur ce qui a émergé de la collecte précédente, favorisant ainsi une certaine cohérence systémique (Dolbec & Clément, 2004). Pensons également à l'ajustement des outils aux données recueillies pour qu'ils soient plus cohérents avec les objectifs et le déroulement global de la recherche. À cet effet, Paillé (2004) rappelle que les méthodes et les outils de collecte ne sont pas figés et sont appelés à se transformer durant le processus de recherche. De plus, les données sont continuellement soumises au groupe de participants et ajustées par ces derniers, ce qui permet de vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2011), et donc de contribuer à la production de résultats crédibles et fiables. C'est également ce que favorise la circularité de l'approche par théorisation enracinée, c'est-à-dire le dialogue continu entre les épisodes de collecte et d'analyse des données, de même que le travail de comparaison et l'ajustement des données entre elles (Guillemette, 2006).

Malgré cette appréciation, il va sans dire que plusieurs limites peuvent également être soulevées. Par exemple, adopter cette posture exige une grande flexibilité de la part du chercheur-formateur qui doit accepter que les pourtours du projet demeurent plus souvent indéterminés. Cela exige un certain lâcher-prise pour se centrer sur ce qui fait sens pour les acteurs, sur ce qui les préoccupe et ainsi laisser place à ce qui émerge du terrain. Le chercheur doit donc faire preuve d'une grande écoute lors du processus collectif à l'œuvre et chercher à comprendre les dynamiques qui s'opèrent. Dans une

telle posture, rappelons que les acteurs ne sont pas que les porteurs du sens, ils sont également considérés comme les concepteurs du changement. À l'instar de Beauvais (2007), nous pensons qu'accompagner des équipes professionnelles dans leur propre projet de changement peut parfois demander de se faire discret :

L'accompagnant n'est pas tant celui qui sait ce que l'on doit savoir et comment le savoir, que celui qui sait « se retenir », « s'abstenir », pour que l'autre puisse « se prendre en projet », se décider et advenir (p. 4).

Cet exercice peut certes s'avérer inconfortable pour le chercheur-formateur moins à l'aise avec une vision de l'accompagnement qui se positionne à contre-courant des approches de formation, où le chercheur suggère une manière de penser et de faire ou encore se limite à exposer les participants aux « bonnes pratiques ».

Une autre limite concerne les contraintes de temps inévitables dans les milieux de pratique et de recherche. Réalistement, les décisions concernant la durée ou le nombre de collectes de données ne peuvent pas toujours être guidées par les principes de l'échantillonnage théorique et leurs potentialités pour favoriser la théorisation (Glaser & Strauss, 1967). Les échéanciers, les disponibilités de chacun et les ressources des milieux ne sont que quelques exemples de contraintes qui font parfois pression sur le chercheur pour que le « sens advienne ». Dans son cas, la chercheuse a fait face au défi de respecter le temps qui était nécessaire aux participants pour coconstruire le sens et se mettre en projet de changement, tout en tenant compte de la date de fin du projet, elle-même fixée par les impératifs du calendrier scolaire et de recherche.

Des limites sont également à anticiper quant aux exigences institutionnelles relatives à la recherche. En effet, les approches inductives cadrent parfois moins avec les attentes de certains organismes subventionnaires qui peuvent exiger des projets extrêmement bien détaillés tant sur le plan de la problématique, de la construction du cadre théorique que des méthodes et outils. Par ailleurs, certains concours ont pour critère de sélection la reproductibilité des structures de recherche et la démonstration

de propriétés ou d'effets structurants, une préoccupation qui n'est pas étrangère au courant positiviste. Une telle vision s'accorde toutefois difficilement avec les approches inductives qui valorisent un ajustement continu des devis de recherche en fonction des besoins du terrain. On peut donc questionner l'ouverture à ce que tout ne soit pas connu à l'avance. Comme le soulignent Luckerhoff et Guillemette (2012), la posture épistémologique des approches inductives de recherche ne cadre pas avec les critères traditionnels de ce que représente pour certains « la bonne recherche ».

Conclusion

Cet article visait à illustrer comment s'est manifestée la posture inductive dans l'articulation singulière d'une recherche-action-formation (RAF) regroupant la chercheuse et des acteurs autour de l'objectif de développer des pratiques plus inclusives. Après une brève présentation de la problématique préliminaire, nous avons décrit le processus décisionnel ayant mené à recourir à des méthodes et outils issus de différentes approches méthodologiques et à l'étayage singulier du devis de recherche. Par la suite, différents exemples ont été mobilisés pour illustrer l'influence de l'induction sur les régulations entre les trois pôles de la recherche. Globalement, il en ressort que la RAF inscrite dans une posture inductive peut se concevoir comme un processus flexible, évolutif et itératif qui se déploie en fonction de ce qui émerge du terrain, c'est-à-dire à partir de ce qui se vit avec les participants dans l'action et dans l'interaction. Certaines traces témoignent de cette posture : la redéfinition continue de la problématique et des cibles, le plan de travail flexible et émergent, l'émergence graduelle du sens, le réajustement continu des hypothèses et des outils, la réalisation d'activités de coconstruction de sens en fonction des besoins des participants, l'influence des résultats de recherche sur les dialogues et la réflexion professionnelle critique, ainsi que l'exploration du phénomène à travers l'espace de dialogue et d'apprentissage que représente la RAF. Caractérisée par une alternance entre l'action et la recherche, la RAF constitue une démarche de recherche qui repose sur le dialogue

constant entre collectes et analyse des données. Elle est en ce sens un terreau fertile à l'induction (d'Arripe et al., 2014).

Références

- Ainscow, M. (2003). Using teacher development to foster inclusive classroom practices. Dans T. Booth, K. Nes, & M. Strømstad (Éds), *Developing inclusive teacher education* (pp. 15-33). New York, NY : RoutledgeFalmer.
- Anadón, M., & Couture, C. (2007). La recherche participative, une préoccupation toujours vivace. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative. Multiples regards* (pp. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change, and defensive routines*. Boston, MA : Pitman.
- Beauvais, M. (2007). Chercheur-accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 44-58.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Bergeron, G., & Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72-104.
- Braut-Labbé, A. (2009). *Étude de la réalité professionnelle des enseignants du primaire et impact perçu sur la persévérance et la réussite des élèves : perspectives comparées d'enseignants novices, en mi-carrière et seniors*. Rapport de recherche déposé au FRQSC, programme Actions concertées. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Corbin, J. (2012). Préface. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. VII-XII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- D'Arripe, A., Obœuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96-124.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction : The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : ses étapes et ses approches* (pp. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Dolbec, A., & Prud'homme, L. (2009). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 531-569). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fillion, P.-L., Bergeron, G., Prud'homme, L., & Traver Marti, J.-A. (2016). Conclusion. L'éducation à la citoyenneté démocratique : un enjeu fondamental associé au projet d'inclusion scolaire et aux pratiques de différenciation pédagogique. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 153-166). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S.-P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gaudreau, N., Fortier, M.-P., Bergeron, G., & Bonvin, P. (2016). La gestion de classe et l'inclusion scolaire : pratiques exemplaires pour favoriser la réussite de tous. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Éds), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 139-152). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Gillig, J.-M. (2006). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.

- Guay, M.-É., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éd.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (pp. 183-212). Québec : ERPI.
- Guay, M.-É., Prud'homme, L., & Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (pp. 539-580). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory*; pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2, 34-46.
- 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. 37-58). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project* (3^e éd.). Abingdon : Routledge.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES). (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2017). *Éducation 2030 : déclaration d'Incheon et cadre d'action vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous*. Paris : UNESCO.
- Paillard, B. (2008). La sociologie du présent. *Communications*, 1(82), 11-48.
- Paillé, P. (2004). Qualitative (analyse). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 210-212). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

- Paré, M., & Trépanier, N. (2015). Individualiser l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (pp. 233-256). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer, & A. P. Pirès (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-172). Boucherville : G. Morin.
- Porter, G., & AuCoin, A. (2012). *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles. Rapport du processus de révision de l'inclusion scolaire des écoles du Nouveau-Brunswick*. Fredericton : Province du Nouveau-Brunswick. Repéré à <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/LInclusion.pdf>
- Pratt, D. D. (Éd.). (2005). *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Malabar, FL : Krieger Publishing Company.
- Prud'homme, L., & Bergeron, G. (2012). Au-delà de la communication des contenus : une vision plus flexible de l'enseignement. *Prismes*, 17, 12-13.
- Prud'homme, L., Samson, G., Lacelle, N., & Marion, C. (2011). Apprendre à différencier au secondaire autour d'un objet transversal : la lecture. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 13-32.
- Rose, R., & Garner, P. (2010). The professional learning of teachers through experience in an international and intercultural context. Dans C. Forlin (Éd.), *Teacher education for inclusion* (pp. 23-33). Abingdon : Routledge.
- Rousseau, N., & Thibodeau, S. (2011). S'appropriier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145-164.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-49). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-151). Sherbrooke : CRP.
- Strauss, A. L. (1992). *Miroirs et masques*. Paris : Métailié.

- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA : ASCD.
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teachers and administrators views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.
- Vienneau, R. (2010). Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone : d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion. Dans N. Bélanger, & H. Duchesne (Éds), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (pp. 141-185). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Expériences inductives et recherche qualitative collective

Mamadou Siradjo Diallo

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Ousmane Thiendella Fall

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé

Dans l'optique de contribuer au dépassement des clivages disciplinaires, notamment dans le domaine de la recherche scientifique, cet article vise à mettre en lumière les particularités de la recherche qualitative collective. Pour ce faire, à partir de leur vécu expérientiel dans deux équipes de recherche où la complicité et la mutualisation des ressources et des pratiques existaient, les auteurs interrogent la recherche qualitative dans un cadre collectif où plusieurs chercheurs collaborent, notamment dans l'analyse des données. Pour approfondir leur compréhension de cette pratique collective, les auteurs appuient leurs analyses par le recours à des publications sur le sujet. Il a résulté de ce travail que la recherche qualitative en équipe favorise l'ouverture, la richesse des résultats et l'engagement des chercheurs. Cette situation contribue aussi à la triangulation dans l'analyse.

Mots-clés : Recherche qualitative collective, induction, vécu expérientiel, triangulation

Introduction

Dans un contexte de plus en plus marqué par le souhait de dépasser les clivages dans le monde scientifique, notamment en sciences sociales et humaines (Morin, 2005), porter un regard critique sur la recherche qualitative en équipe s'avère pertinent. Suivant cette perspective et en s'inspirant de deux expériences vécues dans deux contextes de recherche différents, les auteurs de ce présent article soulèvent des questionnements en lien avec la démarche qualitative collective. Pour ce faire, l'article propose d'aborder certains enjeux liés à cette approche. Cela est d'autant plus

important que la suppression des frontières disciplinaires afin de favoriser l'unicité de la science dans la résolution des problèmes de société devient une nécessité.

Ainsi, à partir de leur vécu expérimentiel dans deux équipes de recherche où la complicité et la mutualisation des ressources et des pratiques existaient au moins entre deux membres de l'équipe, les auteurs interrogent la recherche qualitative dans un cadre collectif impliquant des chercheurs poursuivant un but commun. Pour approfondir leur compréhension de cette pratique collective, les auteurs s'appuient sur quelques écrits dans le domaine. Ainsi, cet article s'articule autour de trois points principaux. Le premier situe la problématique, le second présente la démarche méthodologique mise de l'avant et le troisième met en lumière les résultats obtenus.

1. Problématique

Avec la mondialisation des politiques et des pratiques d'enseignement et de recherche, la recherche en sciences sociales et humaines tend à devenir une entreprise collective. Pour MacQueen et Guest (2008), le besoin d'intégrer de multiples perspectives culturelles, politiques, disciplinaires et scientifiques à des échelles variées pour comprendre certaines réalités serait tributaire de la mondialisation. Pour arriver à cela, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont déterminantes (MacQueen & Guest, 2008). Pour ces auteurs, l'émergence de la recherche qualitative en équipe serait à rechercher dans ce sillage. Cependant, les écrits portant sur la recherche collective ne sont pas légion (Amiotte-Suchet, Laferté, Laurière, & Renahy, 2016).

Pourtant, le souci de mener des recherches en équipe préoccupe depuis longtemps les chercheurs en sciences humaines et sociales, même s'ils travaillent individuellement dans la plupart des cas. Des chercheurs, notamment Morin (2005), ont insisté dans leurs travaux sur les avantages qu'engendre un décloisonnement de la science en allant jusqu'à parler d'indiscipline scientifique. Ces chercheurs publient ainsi leurs travaux dans des ouvrages collectifs thématiques s'apparentant à des

résultats de travaux de recherche collective même si chaque chercheur y joue une partition particulière.

De ce point de vue, l'interdisciplinarité, la transdisciplinarité et même le réseautage tendent à devenir des critères appréciés positivement dans de nombreux contextes de recherche et/ou de formation. Les organisations de comité de recherche doctorale, par exemple, s'inscrivent dans cette perspective de recherche collective. De même, les organismes publics ou privés subventionnant des recherches favorisent de plus en plus des projets multidisciplinaires engageant plusieurs chercheurs, confirmés ou en formation. Les organismes subventionnaires incitent même souvent les chercheurs postulant à leurs fonds de se mettre en collectif au-delà de leur institution d'appartenance à travers des équipes de recherche interuniversitaires, voire internationales (Conseil national de recherches du Canada, 2017).

En s'inscrivant dans cette logique de mutualisation d'expériences et de ressources, l'objectif de cet article est de mettre en lumière les particularités de la recherche qualitative collective. Pour atteindre cet objectif, la démarche suivante a été utilisée.

2. Méthodologie

Afin de mieux circonscrire les particularités de la recherche qualitative collective, deux vécus expérientiels distincts ont été étudiés et enrichis par une mobilisation d'écrits dans le domaine. Ce processus s'est déroulé en quatre phases. Concernant la première, chacun des deux chercheurs a été amené à retracer son vécu expérientiel au sein de son équipe distincte. Les auteurs de cet article se sont partagé leurs récits respectifs avant d'en discuter. Durant l'analyse critique de chaque récit, des commentaires ont enrichi la compréhension du phénomène et le contenu de l'article. En quelque sorte, ce projet de recherche et l'écriture de cet article ont été une expérience supplémentaire de recherche qualitative collective. La démarche a été inspirée par l'autoethnographie

collaborative (Chang, Ngunjiri, & Hernandez, 2013), la duoethnographie (Sawyer & Norris, 2009) et la co-ethnographie (Ellis & Bochner, 1992).

3. Résultats

Cette section se divise en trois sous-sections. La première aborde les expériences distinctes des deux auteurs de l'article et relève des aspects de la recherche collaborative qui sont ressortis à la suite des échanges sur leur vécu. La seconde présente les analyses issues du croisement entre les expériences individuelles des deux auteurs de l'article et les écrits recensés dans le domaine. La troisième aborde des dimensions épistémologiques ayant émergé des volets précédents.

3.1 Premier niveau de théorisation

Cette sous-section met l'accent sur les résultats issus des vécus expérimentiels distincts des auteurs de l'article.

3.1.1 Expérience 1

Cette première expérience correspond à un stage de recherche doctorale réalisé par un des auteurs de cet article dans un centre interdisciplinaire et interinstitutionnel de recherche. Le projet de stage s'intitulait *approche qualitative de collecte et d'analyse de données en éducation* et avait comme objectif d'analyser des données d'entretiens individuels en lien avec l'impact des activités de pédagogie universitaire sur la transformation des pratiques à l'aide de logiciels de traitement de données qualitatives en vue de contribuer à l'élaboration d'un rapport de recherche en équipe.

Durant ce stage, il devait collaborer avec le professeur agissant comme directeur de stage et une autre doctorante ayant une quinzaine d'années d'expérience en enseignement. Celle-ci était chargée de réaliser des entretiens individuels avec des enseignants de l'UQTR. Dans cette collaboration, le stagiaire devait transcrire et analyser les entretiens qu'elle réalisait et chacun d'entre eux fournissait à l'autre des rétroactions afin d'améliorer le processus interactif de collecte et d'analyse. Pour

optimiser le processus inductif dans le traitement des données, au départ, les deux assistants avaient seulement identifié la catégorie principale qui était l'impact des activités de pédagogie universitaire sur la transformation des pratiques des enseignants. Par la suite, il est revenu au doctorant la tâche d'identifier des catégories émergentes en fonction de l'évolution simultanée du processus de collecte et de traitement de données. Ces catégories émergentes étaient ensuite discutées en équipe. En plus de ces rencontres formelles en équipe, d'autres rencontres étaient organisées, selon les besoins manifestés par l'un ou l'autre membre de l'équipe de recherche. Ces rencontres formelles et informelles favorisaient ainsi la mutualisation des expériences et la triangulation.

De l'analyse de ce vécu expérientiel en équipe où chacun jouait un rôle défini dans l'atteinte de l'objectif commun, la diversité des points de vue se révèle comme un moyen d'enrichissement important. De plus, le rôle de chaque membre du trio a été déterminant dans la réalisation du projet collectif. Cette complémentarité s'est avérée profitable en ce sens qu'elle a permis d'ajuster les interprétations respectives, non seulement les uns par rapport aux autres, mais aussi au fur et à mesure de l'évolution du processus inductif de recherche qui acquérait comme une certaine autonomie, fruit de la synergie entre les chercheurs. Cela traduisait, en quelque sorte, un processus de triangulation continue, souvent loué dans les recherches qui mettent de l'avant une démarche inductive (Guillemette & Lapointe, 2012; Luckerhoff & Guillemette, 2012).

La circularité dynamique de la Figure 1, réalisée au moyen du logiciel VUE, montre l'évolution dialectique notée dans les échanges sous-tendant le processus de recherche de la première expérience relatée. Ce processus de recherche collective apparaît à travers un cercle circonscrit à un triangle à trois pôles instables et dynamiques. C'est de ce vécu formant une sorte de spirale effectuant un mouvement longitudinal suivant l'évolution du processus de recherche qu'émerge en partie cet article.

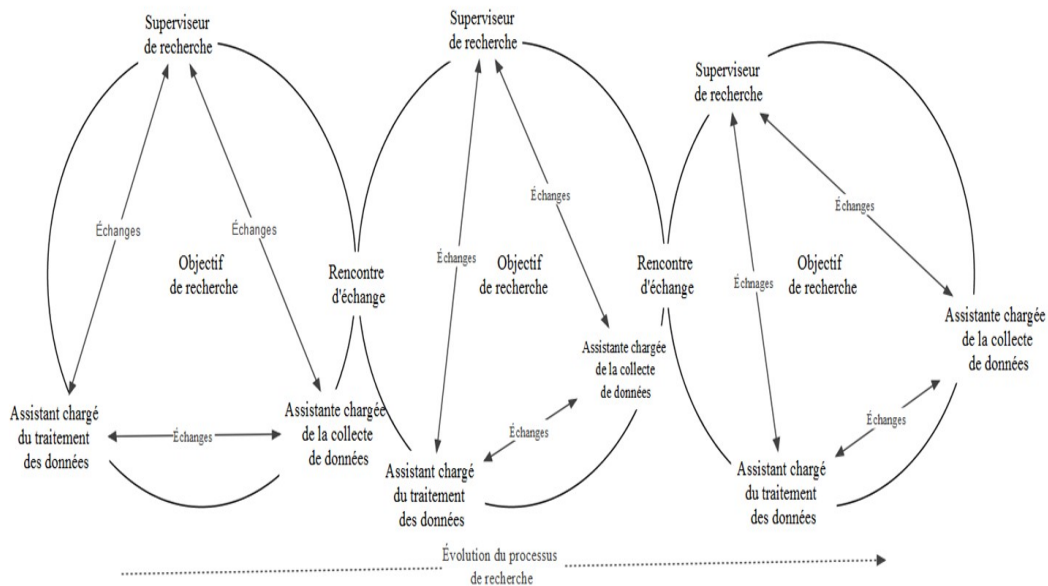


Figure 1. Illustration du processus évolutif de la recherche issue de la première expérience.

3.1.2 Expérience 2

La seconde expérience dont il est question résulte de la réalisation d'enquêtes de terrain au cours d'une recherche liée à des études de deuxième cycle en éducation. Lors de ces enquêtes réalisées à Dakar, au Sénégal, le second auteur de cet article, alors étudiant de deuxième cycle, a effectué la collecte des données avec l'un de ses pairs. Le but de leur recherche était de recueillir le point de vue de jeunes décrocheurs ou de jeunes n'ayant pas fréquenté l'école formelle. Le choix des participants avait été longuement discuté entre les deux pairs et le chercheur principal du projet, ce qui avait ainsi conduit les deux étudiants dans les marchés de Dakar.

Lorsqu'il rapporte son expérience, l'auteur souligne que les échanges en équipe ont été pour lui des moments ayant servi à apprécier l'importance de la diversité et de la complémentarité qu'il vivait avec son collègue. Sur le terrain, il se souvient de la

possibilité de dépasser les moult problèmes rencontrés en prenant le temps de les poser et d'en discuter, parfois en des termes conflictuels, mais dans un climat sain sans à priori. Il se rappelle encore leur première journée à l'un des plus populaires marchés de Dakar :

Nous avons déjà préparé notre questionnaire sous la direction du professeur, chercheur principal. Nous nous étions aussi réparti les tâches. Les jeunes que nous avons ciblés nous fuyaient s'ils ne déclinaient furtivement notre invitation après avoir entendu l'exposé des motifs de notre présence et vu notre dictaphone. Nous sommes restés toute une matinée sans avoir la possibilité d'avoir un participant. Au moment de notre pause-diner dans un restaurant non loin du marché, nous nous sommes remis à revivre cette dure matinée en nous demandant ce qui ne fonctionnait pas. C'est alors qu'une des serveuses du restaurant nous a informés que l'enregistreur nous faisait ressembler à des journalistes ou à des policiers déguisés en journalistes. Or ces derniers n'ont pas bonne presse auprès des marchands ambulants, considérés comme des occupants illégaux de la voie publique. Il nous fallait donc compter sur une feuille et un crayon pour noter les réponses à défaut de les enregistrer. Il a aussi fallu que mon coéquipier fasse appel à un de ses amis commerçants afin d'avoir une meilleure introduction auprès des marchands itinérants que nous avons ciblés pour savoir ce qu'ils pensaient de l'école formelle sénégalaise et pourquoi ils n'y étaient pas. (Deuxième auteur de cet article)

De cette deuxième expérience, il en ressort la pertinence d'être au moins un binôme sur le terrain. Dans ce cas de figure, il est possible de vivre les difficultés et de penser à des solutions sans quitter le champ de la recherche. La possibilité de dialogue entre les chercheurs et la démarche proactive adoptée permettraient ainsi de surmonter certains obstacles. Cette démarche proactive favoriserait aussi le dialogue et la confrontation des points de vue à différents niveaux.

Après la mutualisation des deux expériences précédentes, un certain nombre de conséquences scientifiques qui résulteraient d'une démarche de recherche qualitative collective comme celles vécues par les auteurs de cet article. Ce qui a aussi été intéressant dans cet échange, c'est le fait que le partage des expériences a mené à l'émergence d'une première théorisation du vécu expérientiel au sens de Guillemette et Lapointe (2012). Par la suite, les hypothèses tirées des expériences précédentes ont été révisées à la lumière des écrits recensés dans le domaine.

3.2 Deuxième niveau de théorisation

Tout d'abord, il apparaît que réaliser collectivement une recherche est indissociable de l'exercice de responsabilités concourantes.

3.2.1 Responsabilités concourantes

Par rapport à ce volet, la complémentarité entre les différents membres impliqués dans le projet de recherche collectif émerge comme une dynamique importante. L'expérience 1, où la collecte et le traitement de données étaient du ressort des deux doctorants, quand bien même ces tâches requéraient une simultanéité et une complémentarité, illustre bien le cas. Cela nous amène à soutenir, avec Senge (1990), que la collégialité est déterminante dans une entreprise de recherche collective. En ce sens, la réussite des actions assignées aux autres membres du projet collectif semble tributaire des actions de chaque membre de l'équipe. En outre, le sentiment pour chaque membre d'avoir des responsabilités entières est également un facteur favorisant son engagement personnel dans le projet.

Par expérience, le fait d'être suffisamment situé sur ses responsabilités personnelles en tant que membre d'un projet collectif s'est révélé déterminant. Également, avec l'interdépendance des actions à réaliser, la constance et l'ouverture de chaque membre de l'équipe sont apparues comme des incontournables. De même, la possibilité de partager instantanément son vécu expérientiel grâce à l'informatique et aux nouvelles technologies s'est avérée un atout important puisque le processus de

validation pouvait s'opérer au fur et à mesure de l'évolution de la recherche, comme le veut l'approche inductive.

Dans la même veine, la responsabilisation des acteurs de la recherche semble tout aussi déterminante dans la réussite du travail en équipe. Cela se justifie par la nécessité pour chaque membre de l'équipe de jouer sa partition au risque de freiner l'évolution du projet collectif. C'est comme si les tâches des uns et des autres sont intégrées dans un circuit électrique fonctionnant en série. Compte tenu de cette interdépendance, Piponnier et Champollion (2007) recommandent cette avenue notamment pour les chercheurs en sciences humaines et sociales en quête de performance et de visibilité. Cette perspective est aussi louée par d'autres chercheurs qui estiment qu'elle maximiserait l'efficacité et l'efficience des chercheurs, surtout quand ceux-ci s'inscrivent dans une dynamique systémique caractérisée par le décloisonnement des disciplines et des territoires (Checkland, 2010; Forget, 2013).

La promotion des initiatives personnelles favoriserait en outre l'investissement individuel dans l'entreprise collective. Alors, l'accomplissement des tâches pousserait la personne à donner le meilleur d'elle-même dans le processus où son apport est attendu par ses pairs. C'est ainsi que, lors de la seconde expérience relatée plus haut, sur le terrain, les enquêteurs avaient le contrôle de leur agenda. Quand il survenait des situations nécessitant des adaptations ou des réadaptations en ce qui a trait à la collecte des données, le dernier mot leur revenait. Dans un tel contexte d'apprentissage, les uns et les autres (étudiants et professeurs) s'inscrivent dans une démarche orientée vers le résultat. Cette démarche serait une source de motivation qui sous-tend la collégialité. Du coup, le fait que l'agenda préétabli en équipe peut devenir caduc sur le terrain ne pose pas de problèmes aux assistants dès lors qu'ils ont la liberté de procéder à des ajustements jugés idoines. Ce contact avec le terrain qui privilégie la collégialité pousse les chercheurs à être plus attentifs aux réalités du milieu et à négocier avec les aléas afin d'arriver aux objectifs communs poursuivis. MacQueen et Guest (2008) soutiennent d'ailleurs que des variables contextuelles affectant le projet initial de

recherche collective peuvent être considérées. Pour cette raison, ils renvoient à la possibilité de tenir compte des réalités contextuelles du projet de recherche au fur et à mesure de son évolution.

Piponnier et Champollion (2007) font référence à la nécessité de partager les responsabilités tout en renvoyant à une dynamique de travail moins hiérarchisée. En essayant de mettre en lien la diversité et la responsabilité au sein de l'équipe, Wright (2009) met de l'avant la place prépondérante de l'autocatégorisation et les intentions des acteurs. De plus, il soutient que les résultats de l'équipe sont reliés aux objectifs individuels et souvent divers des acteurs. En termes métaphoriques, cela ressemblerait davantage à la solidarité pouvant exister entre les usagers d'un même moyen de transport en commun ayant des motifs distincts et des destinations différentes. En conséquence, les réactions attendues des pairs peuvent s'avérer utiles pour le fonctionnement harmonieux de l'équipe et l'épanouissement de ses membres (Piponnier & Champollion, 2007; Wright, 2009). Mais cette diversité dans l'équipe peut également être perçue comme un couteau à double tranchant. Ainsi, le niveau de médiatisation avancé pouvant caractériser la collégialité présente certains avantages, mais aussi des inconvénients (MacQueen & Guest, 2008). Parmi les avantages, le décloisonnement qui donne accès aux différents volets du projet collectif des membres avec des parcours divers et variés peut être un élément de validation scientifique à travers une triangulation plus poussée. Conséquemment, une bonne communication entre les partenaires du projet d'équipe peut se révéler déterminante pour favoriser l'action commune. En ce qui a trait aux inconvénients, mentionnons que la diversification des angles de vision dans l'équipe peut être un frein aboutissant à des conflits, notamment avec l'absence d'un leadership efficace (MacQueen & Guest, 2008).

En définitive, cette possibilité qu'offre la démarche qualitative collective de fonctionner comme un orchestre (Senge, 1990) ou un circuit électrique en série devrait être, avant tout, perçue comme innovante. Cela est d'autant plus important que l'unicité

de la science, notamment dans la résolution des problèmes sociaux, continue d'être un enjeu majeur (Morin, 2005).

En plus de la caractérisation des responsabilités concourantes, la diversité qu'offre la recherche qualitative collective apparaît comme un autre paramètre intéressant.

3.2.2 Diversité dans l'équipe : un atout ou une limite?

Par expérience, nous pouvons soutenir que les angles de perception de certaines réalités peuvent être tributaires de la personnalité de l'observateur. Loin d'être une limite, cette pluralité de visions que provoque le travail collaboratif semble être un révélateur de fécondité scientifique puisqu'elle permet d'obtenir des constats résultant de plusieurs interprétations différentes de la même réalité. De plus, cette diversité s'exprime dans la réflexivité de chacun, au sens même de Schön (1983) et de Kolb (1984) autour des différentes actions des chercheurs partageant le même objectif de recherche. Le climat de recherche est ainsi favorable à la réflexion sur et dans l'action étant donné la collégialité. De même, le faible niveau de hiérarchisation favorise la mutualisation des différentes expériences, leur explication et même leur expérimentation. Cela peut donc enrichir individuellement et collectivement les contributions tout au long de la recherche.

N'est-ce pas là quelque chose d'intéressant pour toute recherche qualitative où la qualité de l'interprétation de la réalité étudiée est souvent perçue comme garante de scientificité? Comme le soutiennent certains auteurs (Collectif Candela, 2016)¹, cette démarche collective paraît bénéfique pour l'individuel et le collectif. Pour eux, l'un des avantages de la démarche collective serait la neutralisation des barrières au sein de la communauté scientifique. Cette réalité a été perceptible à travers nos expériences collectives avec la valorisation de la contribution de chacun des membres de l'entreprise commune.

3.2.3 Climat dans l'équipe de recherche

Une autre caractéristique qui a émergé de la seconde expérience décrite dans cet article est cette tension vive et conviviale entre les collaborateurs ayant eu pour tâches de collecter des données sur le terrain. Ce climat favorable à la recherche découle des rapports sociaux qu'entretenaient les membres avant même le travail de terrain. Dans ce cas, les diverses lectures des informations recueillies au moment de leur transcription ont amené à choisir collectivement le mot ou la phrase qui laissait le moins de doute, et souvent, de façon tacite. En conséquence, avec la prise en compte de façon collective des points de vue de chacun dans l'exploitation des données collectées, le niveau d'interprétation devient plus poussé. Pour optimiser les bénéfices de telles expériences de la recherche qualitative collective, Woodsong (2008) invite notamment à l'adoption des attentes pour la conduite de l'étude ainsi que la définition des rôles et des responsabilités des membres de l'équipe de recherche ou, du moins, à une mise sur pied de plans de travail clairs et de procédures d'encadrement rigoureux. Selon cette auteure, cela est particulièrement nécessaire dans le cas d'une recherche collective multisites. De même, la collecte et l'exploitation des données par plusieurs personnes pouvant avoir des expériences différentes peuvent être une source d'enrichissement professionnel et scientifique important (MacQueen & Guest, 2008).

3.2.4 Effets de la diversité chez les chercheurs

Avec des chercheurs moins ouverts aux critiques, il y a un risque d'évitement du débat contradictoire et donc d'un appauvrissement de la recherche. En effet, cela aboutirait à une sorte d'unanimisme qui plombe la réalité étudiée. Les expériences relatées dans cet article ont permis de souligner certaines limites liées à la diversité des acteurs œuvrant dans l'entreprise collective. Le manque d'ouverture à la critique est plus risqué dans le cas où les relations entre les membres de l'équipe sont organisées de manière verticale ou hiérarchique, ce qui peut être le cas quand l'équipe comprend des professeurs et des étudiants. Dans un tel contexte, tout manquement à la collégialité peut se révéler dommageable à l'entreprise de recherche. Suivant cette logique,

MacQueen et Guest (2008) renvoient à certains défis inhérents à la recherche qualitative collective, par exemple à la difficulté de gérer de façon simultanée des actions multiples et à celle de gérer des acteurs multiples ayant des compétences variées et pouvant intervenir dans des contextes différents. À ce titre, il peut être question d'étudiants de spécialités ou de niveaux différents, de chercheurs ayant une spécialité ou des expériences différentes, et même de collaborateurs issus de contextes différents.

Dans la même perspective, Vari-Lavoisier, Gubert, Mesplé-Somps et Sané (2016), des chercheurs français et sénégalais menant une recherche collective sur les immigrants à la fois dans les pays d'accueil (France) et d'origine (Sénégal), relatent les points nodaux de la constitution de leur collectif et des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de celui-ci. Ils mettent ainsi en exergue les situations communes qu'ils ont dessinées pour aboutir à une recherche séparée des clivages existant entre les pays du Nord développés et ceux du Sud en développement. Selon leurs expériences, les capitaux sociaux (Bourdieu & Passeron, 1970) variés des enquêteurs ainsi que leurs connaissances respectives de chaque contexte national ont été déterminants. Ils évoquent par ailleurs les bénéfices d'œuvrer en équipe, même chez les chercheurs les plus réticents à la perspective collective. Dans cette même foulée, ils ajoutent que le fait de procéder par binôme est susceptible de favoriser l'émergence de sous-groupes moins grands et, conséquemment, d'aider les membres de l'équipe à s'approprier davantage leurs volets respectifs en dehors du collectif ou de toute l'équipe. Pour eux, répartir le collectif en binôme en tenant compte de leur proximité favorise l'évolution harmonieuse du projet collectif.

Avec les possibilités qu'offrent aujourd'hui les TIC, on peut prétendre qu'une mutualisation des expériences dans le domaine de la recherche qualitative présente des avantages scientifiques importants (MacQueen & Guest, 2008). Cela est d'autant justifié que les écrits portant sur le champ du travail en équipe abondent de plus en plus dans les publications (Corriveau, Letor, & Bagnoud, 2010; MacQueen & Guest, 2008; Mucchielli, 2007). À l'instar de MacQueen, McLellan-Lemal, Bartholow et Milstein

(2008), il semble aussi intéressant de souligner que le recours à la démarche collective peut enrichir la possibilité de choix avec la vision partagée de la réalité qu'elle peut sous-tendre. Toutefois, de tels avantages ne doivent pas conduire à ignorer l'émergence possible de désaccords entre les chercheurs si les objectifs de la recherche collective sont moins explicites, comme le souligne Woodson (2008). Pour cette auteure, la définition collective des objectifs au début du processus peut affecter positivement la poursuite de la recherche. En outre, en raison de la diversité des acteurs impliqués dans le projet collectif, le respect des normes éthiques peut être perçu comme un autre défi à relever. En plus, suivant MacQueen (2008), le groupe serait un lieu de réflexion et d'alerte éthique. Toutefois, elle ajoute que même si les recherches qualitatives en équipe et en solo obéissent aux mêmes principes éthiques, les défis à relever dans les premières seraient plus importants, surtout quand elles se réalisent dans différents sites, voire différents contextes. Tout en référant aux diversités qu'offre la recherche qualitative collective qui se réalise dans des contextes différents, elle estime aussi essentielles la transparence et la qualité des communications au sein de celles-ci.

3.2.5 Compatibilité entre équipe, liberté et épanouissement

Par son expérience d'avoir exploité des données collectées principalement par une autre assistante, la démarche collective ressort pour le premier auteur comme une approche favorisant à la fois la liberté et l'épanouissement du chercheur. Le fait d'être responsable à part entière d'un volet de l'entreprise collective peut amener à penser qu'on est censé voler de ses propres ailes. Cette relative liberté a favorisé chez lui la valorisation des initiatives individuelles concourant à l'atteinte des objectifs communs du collectif. En partageant les tâches et les responsabilités afférentes, la recherche ne s'appuyait pas seulement sur une seule personne, mais sur chacune d'elle qui y prenait part (MacQueen & Guest, 2008). Avec ce fonctionnement horizontal, chacun pouvait partager son expérience avec les autres. Ce qui fait, en quelque sorte, qu'on ne pouvait parler d'un pivot, mais d'un groupe de pivots, comme le souhaitent MacQueen et Guest (2008). De ce point de vue, l'autonomie peut se concevoir comme une source de

réconfort étant donné la relativité de la division des tâches. En plus, cela offre à chaque membre du collectif la possibilité de s'épanouir, peu importe l'expérience ou les tâches à exécuter. En conséquence, la liberté qu'a chacun d'apporter sa contribution dans l'édifice commun est vue comme un moyen d'épanouissement important. En ce sens, certains chercheurs (Collectif Candela, 2016; Collectif Onze, 2016) sont allés jusqu'à mettre de l'avant les principes de coordination, d'interaction, d'entraide et de solidarité leur permettant même de tenter une écriture à plusieurs mains de leur travail collectif.

Le Collectif Onze, composé de onze chercheurs, a mené une recherche de bout en bout, de la constitution de l'objet de recherche à la production et à la publication d'un ouvrage collectif en respectant les principes constitutifs du groupe. Ils ont préféré finalement – non sans difficulté – se nommer ensemble dans l'anonymat du chiffre onze, soit le nombre de joueurs de soccer d'une équipe sur le terrain.

Dans la seconde expérience relatée dans cet écrit, où il était essentiel de rapporter textuellement ce qui était livré sur le terrain, les principes précédents étaient importants, surtout que les entretiens se menaient dans la plupart des cas en wolof², ce qui pouvait rendre plus difficile la traduction et la transcription dans la langue d'écriture qui est le français. Ainsi, la concertation et la collaboration rendaient moins complexe la quête du mot juste (c'est-à-dire le mieux approprié dans la traduction). Compte tenu de la façon dont les responsabilités étaient partagées entre les membres de l'équipe dans ce cas-ci, la liberté offerte par l'environnement collaboratif forçait les jeunes chercheurs à se sentir responsables de restituer les propos des participants en observant un recul nécessaire doublé d'un sens éthique. Dans cette atmosphère, chaque membre a ainsi servi de juge et de correcteur à l'autre durant tout le processus de recherche pour en arriver à fournir des résultats justes et fiables.

3.3 Dimensions épistémologiques issues des expériences

Ces réalités identifiées semblent fortement partagées par le Collectif Onze (2016), selon lequel l'idée de communauté de recherche se caractérise par des principes

d'équité et d'éthique dans le processus. Ainsi, ce collectif a mis en avant les principes de coordination, d'interaction, d'entraide et de solidarité pour même tenter une écriture à plusieurs mains dans un style épïcène. Cette autre réalité amène à soutenir la possible compatibilité entre liberté et épanouissement des chercheurs œuvrant dans des projets collectifs. Dans ce sillage, des chercheurs comme Wright (2009) accordent moins d'importance au nombre de chercheurs engagés dans l'entreprise collective.

Telle que vécue dans les deux expériences individuelles relatées dans cet article, la démarche collective semble bénéfique pour la liberté et l'épanouissement qu'elle offre, notamment aux jeunes chercheurs en quête de développement professionnel. Cela est mis en avant par certains auteurs comme MacQueen et Guest (2008), pour qui l'équipe engagée dans une recherche qualitative collective est plus qu'une équipe de recherche collaborative. Pour ces auteurs, le niveau avancé de partage des données entre les membres de l'équipe de recherche qualitative est un atout. Ainsi, la possibilité de porter de façon presque instantanée différents regards sur la réalité étudiée peut être vue comme un facteur de scientificité important. Dans le but d'optimiser de tels avantages scientifiques, des auteurs comme Mack, Bunce et Akumatey (2008) estiment que la qualité de la communication entre les acteurs engagés dans le projet d'équipe est l'une des dynamiques pouvant favoriser l'efficacité des actions des uns et des autres. Ces auteurs ajoutent que la clarification des rôles, des attentes et des opportunités personnelles et professionnelles vis-à-vis de chaque membre de l'équipe est déterminante pour le succès de l'entreprise de recherche collective.

En revenant sur le vécu lié aux expériences relatées dans cet écrit sous l'angle de ses possibles impacts sur le processus de recherche, les échanges au sein de chaque équipe se sont révélés à leur tour intéressants.

3.3.1 Les échanges formels et informels : apprentissage communicationnel

Comme l'illustre la Figure 1, l'intensité des échanges entre les trois membres de l'équipe dont a fait partie le premier auteur variait selon l'évolution du processus de

recherche et le cheminement de l'équipe. Ainsi, la position d'équilibre entre les membres était instable : l'intensité des échanges entre les assistants et le superviseur ou entre les deux assistants, par exemple, variait selon l'évolution du processus de recherche. Cela fait apparaître, en quelque sorte, l'importance que revêt la clarification des attributions de chacun dès le début du processus de recherche comme le souhaitent d'ailleurs des auteurs comme Mack et al. (2008).

3.3.2 Influences des TIC sur la recherche collective

Selon les situations, les échanges entre les membres de l'équipe pouvaient se faire à distance grâce aux TIC qui rendaient le partage des réalités individuelles instantané. Ainsi, selon les besoins, les détails détenus par d'autres membres de l'équipe étaient accessibles immédiatement. En conséquence, la distance entre les acteurs du projet collectif était plutôt fictive. Ainsi, le fait que les TIC soient vues comme favorisant la mise sur pied et la réussite de l'entreprise de recherche collective (MacQueen & Guest, 2008) s'avère fondé. La fluidité et la fréquence des échanges entre les membres de l'équipe qu'offrent ces technologies ont renforcé la dynamique d'équipe, comme le soulignent d'ailleurs Mack et al. (2008).

Les réalités du terrain obligent, en quelque sorte, à rester ouvert et flexible durant tout le processus de recherche. Cette réalité favorise alors la résolution de la plupart des problèmes rencontrés çà et là dans le feu de l'action, évitant ainsi de remettre à plus tard une discussion née de l'activité en cours tout en s'inscrivant dans le cadre du mandat de départ (par exemple, la collecte ou l'exploitation des données). Comme le mentionnent Mack et al. (2008), la capacité d'anticipation devient ainsi un ingrédient important pour l'atteinte du succès escompté par l'équipe.

3.3.4 Rencontres d'équipe et processus de triangulation

Durant le processus de recherche, pour partager certaines informations, des rencontres d'échange étaient fréquentes. La nature et la fonction de ces rencontres d'échange dépendaient non seulement des besoins particuliers de chacun dans son volet, mais

aussi de l'évolution de la recherche collective dans sa globalité. Dans ce contexte, la compréhension mutuelle s'est révélée être un facteur favorisant l'atteinte des objectifs poursuivis.

Dans le même ordre d'idées, Mack et al. (2008) estiment que la composition de l'équipe est un point fondamental. Pour eux, cela nécessite beaucoup d'attention et de clairvoyance, de la part du directeur du projet. D'un point de vue psychosocial, Wright (2009) rappelle pour sa part que l'action collective peut souvent être en contraste avec celle individuelle. En s'appuyant sur la psychologie sociale de l'action collective, et en citant en exemple le ridicule ou l'admiration par des amis, cet auteur souligne aussi que les réactions attendues des autres sont importantes pour chaque participant à une action collective. Mettant à leur tour l'accent sur l'importance de l'entente et de la cohésion au sein d'une équipe, Vari-Lavoisier et al. (2016) font référence au contraste pouvant exister entre des chercheurs provenant d'horizons disciplinaires différents.

3.3.5 Mutualisation des expériences entre les membres de l'équipe

Ce qui a été aussi important avec les rencontres d'équipe, c'est la possibilité qu'avait chacun pour relater ses expériences aux autres membres de l'équipe qui à leur tour, fournissaient des rétroactions aidant les autres. Cette mutualisation des expériences respectives contribuait à la bonification des résultats. Après chaque rencontre d'équipe, comme illustré à la Figure 1, le cercle circonscrit au triangle passait d'une étape à une autre et exprimait l'évolution du projet collectif. Cela entraînait l'injection du sang neuf dans chacun des volets de la recherche à la suite de chaque rencontre d'équipe. Pour soutenir l'importance de telles réalités, MacQueen et Guest (2008) soulignent que les sources de données primaires et les analystes qui génèrent les informations secondaires dans le processus d'interprétation de l'information primaire sont des pivots importants.

Comme les échanges formels ou informels entre les différents membres respectifs de l'équipe de recherche collective, les rencontres d'équipe sont des

occasions de confrontation, d'actualisation, de confirmation et même d'anticipation favorisant l'atteinte des objectifs communs.

3.3.6 Processus d'ajustement et réajustement constant ou évolution dialectique

À la lumière des expériences vécues, l'évolution de la recherche était plutôt pluridimensionnelle. Cela s'observe, dans bien des cas, à travers les ajustements qui se sont opérés au fur et à mesure de l'évolution de la recherche et de la stabilisation de notre champ conceptuel, et, conséquemment, par la capitalisation de nos différentes expériences. Cette évolution de façon inductive (Guillemette & Lapointe, 2012) s'est avérée porteuse d'enrichissement pour la recherche et pour les chercheurs. Ainsi, même si travailler avec des données qualitatives apporte un niveau d'exigence élevé sous la responsabilité des chercheurs (McLellan-Lemal, 2008), la plupart des ajustements s'opéraient tout au long du processus de recherche en fonction des résultats obtenus, du partage d'expérience au sein de l'équipe et des différents vécus individuels et collectifs. Par conséquent, comme le veut la tradition inductive (Glaser & Strauss, 1967; Luckerhoff & Guillemette, 2012), il était fait appel aux travaux existant dans le domaine notamment pour l'éclairage de certains concepts.

Conclusion

Telle que vécue à travers les expériences relatées dans cet écrit, la démarche qualitative collective apparaît comme favorisant la triangulation avancée de la connaissance à travers sa coconstruction. En effet, en plus du niveau d'induction qu'ils peuvent soutenir, la liberté, l'épanouissement et la réciprocité engendrés par la recherche qualitative collective constituent des atouts scientifiques importants. De ce point de vue, la recherche qualitative collective apparaît ainsi comme une instance de validité scientifique. Toutefois, il importe de souligner que la réussite d'un projet de recherche qualitative collective semble tributaire de plusieurs autres réalités. Parmi celles-ci, la politique de travail de terrain qui doit tenir compte des considérations culturelle, personnelle, institutionnelle et promotionnelle est une dimension capitale (Woodson,

2008). En outre, dans une recherche qualitative multisite, les risques, les avantages, le consentement éclairé, la confidentialité et les mesures incitatives sont aussi à considérer (MacQueen, 2008). De même, le fait que la vision cohérente à l'origine d'une recherche peut se perdre dans son processus est à prendre en compte (MacQueen & Guest, 2008). Enfin, le possible contraste entre action collective et action individuelle mérite d'être évoqué (Wright, 2009).

Cet écrit a suscité chez nous une certaine interrogation qui pourrait être bénéfique à l'évolution des conceptions dans le domaine de la recherche qualitative. Une démarche de recherche collaborative ne permet-elle pas de rompre avec certains vieux démons de la recherche qualitative se rapportant à la qualité de l'interprétation des données collectées? De même, cette démarche ne favorise-t-elle pas la triangulation du fait que la connaissance de la réalité étudiée semble mieux coconstruite? Une telle approche n'est-elle pas la réponse idéale aux attentes des organismes subventionnaires de recherche pour lesquels l'interdisciplinarité et le caractère multi-institutionnel sont des critères fondamentaux?

Au demeurant, nous convenons, à l'instar de Corriveau et al. (2010), que le travail collectif, notamment en matière de recherche qualitative, reste une avenue à explorer au bénéfice du monde scientifique qui prône encore la nécessité de réduire les barrières entre les chercheurs, peu importe leur discipline ou leur expérience ou même leur contexte.

Notes

¹ Le collectif comprend une quinzaine de professeurs, de chercheurs de renom et de doctorants de spécialités différentes.

² Langue parlée au Sénégal.

Références

- Amiotte-Suchet, L., Laferté, G., Laurière, C., & Renahy, N. (2016). Enquêtes collectives : histoires et pratiques contemporaines. *Enquêtes collectives*, 32. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2016/Amiotte-Suchet,Laferte,Lauriere,Renahy>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Chang, H., Ngunjiri, F. W., & Hernandez, K. A. C. (2013). *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Checkland, P. (2010). Researching real-life : Reflections on 30 years of action research. *Systems Research and Behavioral Science*, 27(2), 129-132.
- Collectif Candela. (2016). Comment vit un « orchestre sans chef »? Retour sur une enquête collective. *Enquêtes collectives*, 32. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2016/Candela>
- Collectif Onze. (2016). Enquêter, écrire et publier en collectif. *Enquêtes collectives*, 32. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2016/Onze>
- Conseil national de recherches du Canada (2017). *Conseil national de recherches Canada : 2016-2017 rapport sur les plans et les priorités (2292-4787)*. Ottawa : Conseil national de recherches Canada.
- Corriveau, L., Letor, C., & Bagnoud, D. P. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : processus, stratégies, paradoxes*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ellis, C., & Bochner, A. P. (1992). Telling and performing personal stories : The constraints of choice in abortion. Dans C. Ellis, & M. G. Flaherty (Éds), *Investigating subjectivity : research on lived experience* (pp. 79-101). Newbury Park, CA : Sage.
- Forget, A. (2013). *La recherche intervention en milieu organisationnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. London : Wiedenfeld and Nicholson.

- Guillemette, F., & Lapointe, J. R. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée (Grounded Theory). Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 11-35). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). Méthodologie générale de la théorisation enracinée : un projet épistémologique. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 1-8). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mack, N., Bunce, A., & Akumatey, B. (2008). A logical framework for enhancing team dynamics. Dans G. Guest, & K. M. MacQueen (Éds), *Handbook for team-based qualitative research* (pp. 61-97). Lanham, MD : Altamira Press.
- MacQueen, K. M. (2008). Ethics and team-based qualitative research. Dans G. Guest, & K. M. MacQueen (Éds), *Handbook for team-based qualitative research* (pp. 21-38). Lanham, MD : Altamira Press.
- MacQueen, K. M., & Guest, G. (2008). An introduction to team-based qualitative research. Dans G. Guest, & K. M. MacQueen (Éds), *Handbook for team-based qualitative research* (pp. 3-19). Lanham, MD : Altamira Press.
- MacQueen, K. M., McLellan-Lemal, E., Bartholow, K., & Milstein, B. (2008). Team-based codebook development : Structure, process, and agreement. Dans G. Guest, & K. M. MacQueen (Éds), *Handbook for team-based qualitative research* (pp. 119-135). Lanham, MD : Altamira Press.
- McLellan-Lemal, E. (2008). Qualitative data management. Dans G. Guest, & K. M. MacQueen (Éds), *Handbook for team-based qualitative research* (pp. 165-187). Lanham, MD : Altamira Press.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Mucchielli, R. (2007). *Le travail en équipe : clés pour une meilleure efficacité collective*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Piponnier, A., & Champollion, P. (2007). Vers de nouvelles pratiques de formation à la recherche : rôle et impact des dispositifs médiatiques de recherche internationaux : réseau(x), observation(s), projet(s). *Actualité de la recherche en éducation et en formation*. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/237321500_TIC_TERRITOIRES_ET_RECHERCHE_VERS_UNE_INTELLIGENCE_COOPERATIVE_DANS_LES_PRATIQUES_DE_COMMUNICATION_EN_RESEAU
- Sawyer, R. D., & Norris, J. (2009). Duoethnography : Articulations/(re)creations of meaning in the making. Dans W. S. Gershon (Éd.), *The collaborative turn : Working together in qualitative research* (pp. 127-140). Rotterdam : Sense.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York, NY : Basic books.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline : The art and practice of the learning organization*. New York, NY : Currency Doubleday.
- Vari-Lavoisier, I., Gubert, F., Mesplé-Somps, S., & Sané, V. I. (2016). Paris – Dakar – Boukanoa : retour sur une aventure collective transnationale. *Enquêtes collectives*, 32. Repéré à <http://www.ethnographiques.org/2016/Gubert-Mesple-Somps-Inssa-Sane-Vari-Lavoisier>
- Woodson, C. (2008). The politics of field research. Dans G. Guest, & K. M. MacQueen (Éds), *Handbook for team-based qualitative research* (pp. 39-60). Lanham, MD: Altamira Press.
- Wright, S. C. (2009). The next generation of collective action research. *Journal of Social Issues*, 65(4), 859-879.

Cheminement et difficultés analytiques en méthodologie de la théorisation enracinée : expérience de deux doctorantes

Marie-Ève Caty

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Maude Hébert

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé

Les difficultés analytiques de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) sont rarement abordées dans les écrits scientifiques. Comment mettre en œuvre la MTE? Quelles sont les difficultés analytiques de la MTE rencontrées par les chercheurs novices? Cet article aborde des moments critiques vécus par les deux auteures au cours de l'analyse de leurs données de recherche doctorale suivant les principes de la MTE. L'objectif est de mettre en lumière des difficultés qui surviennent pour une majorité de chercheurs novices dans la réalisation d'une recherche qualitative employant un devis MTE ainsi que d'offrir des conseils notamment en lien avec la gestion de la panoplie de données, la saturation des données et la démarche itérative. Des exemples précis tirés du projet de doctorat des deux auteures sont partagés. Il en ressort que l'encadrement du directeur de thèse est primordial dans le cheminement analytique. Ceci rappelle que le mentorat est un élément important dans l'apprentissage de la MTE.

Mots-clés : Méthodologie de la théorisation enracinée, théorisation ancrée, formation aux méthodologies de la recherche, étudiant-chercheur, récit de pratique, analyse qualitative

Introduction

Les difficultés et les considérations pratiques en lien avec les procédures à suivre pour l'analyse des données lors d'une démarche basée sur la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) sont rarement abordées dans les écrits scientifiques. Comment persévérer dans l'analyse de l'important volume de données qui peut sembler écrasant à première vue pour tout nouveau chercheur qui entreprend une démarche de

théorisation enracinée? Cet article est le résultat de plusieurs discussions entre les auteures qui ont toutes deux utilisé la MTE lors de leurs études doctorales. Maintenant professeures-chercheuses à l'Université du Québec à Trois-Rivières et désireuses d'encourager la pratique de la recherche qualitative, elles souhaitent conseiller les chercheurs novices en partageant leur expérience avec l'utilisation de la méthode de la théorisation enracinée. En revisitant leur journal de bord de chercheuse, les auteures – qui ont récemment obtenu leur doctorat – se sont remémoré les moments critiques rencontrés lors de la réalisation de leur projet de recherche, surtout durant les phases d'analyse.

1. Problématique

La MTE est souvent un choix méthodologique populaire chez les chercheurs novices ou étudiants au doctorat en raison du cadre structuré qu'elle semble offrir (Jones & Alony, 2011). Par contre, comme l'écrit Stern (1980), « vivre le processus (de recherche) est moins ordonné que sa description écrite »¹ [traduction libre] (p. 23). En effet, l'engagement dans le processus inductif de la MTE peut faire en sorte que le chercheur débutant se sente perdu dans cette posture épistémologique (Luckerhoff & Guillemette, 2012, 2017) et dans l'analyse des données (Srivastava & Hopwood, 2009). Rappelons que la démarche du chercheur théoricien enraciné se déroule comme suit : il examine les données dès qu'elles sont collectées, il commence à coder, à catégoriser, à conceptualiser et à écrire les premières réflexions et les mémos qui serviront éventuellement pour produire le rapport de recherche. Des écrits sur le sujet relatent que les difficultés rencontrées en recherche qualitative, et particulièrement dans la mise en œuvre de la MTE, peuvent toucher plusieurs étapes, soit de la certification éthique à la diffusion des résultats, en passant par le recrutement et la collecte des données (Backman & Kyngäs, 1999; Bowen, 2008; Goulding, 2001; Harry, Sturges, & Klingner, 2005). Quelques-unes de ces difficultés seront décrites dans les paragraphes qui suivent.

Premièrement, concernant la certification éthique, des difficultés peuvent être vécues par les utilisateurs de la MTE au sujet des exigences institutionnelles en matière d'éthique de la recherche qui s'opposent parfois à cette méthodologie (Luckerhoff & Guillemette, 2012). Par exemple, compte tenu des demandes des comités d'éthique de divulguer les détails de la collecte des données, l'utilisation de la MTE peut s'en trouver considérablement compromise (Bruce, 2007). En effet, il est difficile de déterminer à l'avance toutes les caractéristiques des participants à recruter puisque l'analyse itérative détermine les futures données à collecter (Goulding, 2001). Cette incertitude ou flexibilité peut susciter des questionnements ou des réticences pour certains comités d'éthique (Wu & Beaunae, 2014). De plus, par manque de connaissance au sujet de la recherche qualitative et/ou en raison de l'omniprésence du paradigme postpositiviste, certains membres du comité d'éthique de la recherche s'inquiètent d'un petit nombre de participants et du manque de généralisabilité.

Deuxièmement, par rapport au recrutement, un chercheur utilisant la MTE vise à saturer les données sur un sujet à l'aide d'un échantillonnage théorique afin d'élever, le plus possible, la description sur le plan de la théorisation. Les chercheurs novices doivent ainsi être avisés que le fait de creuser en profondeur l'expérience des participants lors de l'entrevue peut engendrer de la souffrance et du stress chez chacune des parties prenantes. Pour le chercheur, ces réactions émotionnelles peuvent alors influencer l'interprétation des données qu'il fait, et par le fait même la théorie émergente (Dunn, 1991; Van Maanen, 1988), en tirant parfois des conclusions trop fermes, basées sur des analyses préliminaires (Backman & Kyngäs, 1999).

Troisièmement, durant les phases de collecte et d'analyse des données de la MTE, gérer le processus de saturation peut aussi s'avérer problématique pour le chercheur (Bowen, 2008) puisqu'il est souvent possible de savoir si les codes sont saturés seulement lorsque les données ont été analysées et que l'étude est terminée (Bruce, 2007; Goulding, 2001). Ces étapes manquent souvent de transparence dans les ouvrages de référence en MTE (Draucker, Martsof, Ross, & Rusk, 2007). Ces aller-

retour entre les périodes d'analyse et de collecte des données prennent du temps et allongent les échéanciers de la recherche, la rendant parfois impossible à réaliser dans de courts délais (Harry et al., 2005). Lors de ces phases de collecte et d'analyse, la discussion avec des pairs peut aider le chercheur novice à poursuivre l'analyse, mais elle peut également le rendre confus, par exemple si leur interprétation des données diffère de la sienne (Backman & Kyngäs, 1999). Au fur et à mesure que la théorie émerge, le chercheur peut également éprouver des difficultés à préciser le noyau ou la catégorie centrale (Backman & Kyngäs, 1999). Bref, le chercheur novice peut percevoir les phases de collecte et d'analyse des données dans la MTE comme très chaotiques.

Quatrièmement et finalement, au sujet de la diffusion des résultats de recherche avec la MTE, il est généralement reconnu que les publications devraient présenter davantage d'extraits des entretiens ou des observations effectuées afin d'appuyer les résultats. Toutefois, comme ces rapports écrits doivent respecter des directives de publication très précises, telles que la longueur du texte, cela pose des défis pour les auteurs qui ne doivent pas trop simplifier ou sous-décrire les informations (Goulding, 2001). Par ailleurs, bien que peu de revues discriminent encore aujourd'hui en faveur des études quantitatives, encore trop peu acceptent des recherches utilisant uniquement des approches qualitatives (Bowen, 2005).

Les quatre éléments énumérés ci-dessus se veulent une liste non exhaustive des difficultés rapportées dans les écrits scientifiques pouvant être vécues lors du processus de la MTE. Bien d'autres enjeux, comme les défis que posent le choix et la justification de son école de pensée de MTE (Howard-Payne, 2016; Walker & Myrick, 2006), la validation par les participants (Carlson, 2010), l'utilisation de logiciels de traitement des données (Basit, 2003; Woods, Macklin, & Lewis, 2016) ou encore la réflexivité (Berger, 2015; Mauthner & Doucet, 2003), auraient aussi pu être abordés.

Bien que plusieurs de ces difficultés aient été rencontrées par les deux auteures, leurs échanges et leurs réflexions les ont conduites à focaliser leur intérêt sur l'analyse

des données. Ainsi, l'objectif de cet article est de partager les solutions qu'elles ont développées afin de vaincre des difficultés vécues lors de l'analyse de leurs données en MTE et d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage liés à cette méthodologie. Dans la même optique que Anfara, Brown et Mangione (2002) et Harry et al. (2005), cet article répond aux besoins de fournir plus de clarté et de transparence concernant les méthodes en recherche qualitative. Les questions traitées sont les suivantes : Comment mettre en œuvre la MTE? Quelles difficultés analytiques peuvent être rencontrées par les chercheurs novices utilisant la MTE? Comment les surmonter? Avant d'aborder les difficultés vécues par les deux auteures lors du processus d'analyse en MTE, il importe de présenter brièvement la MTE, les différences entre l'école de pensée de Charmaz (2006) et celle de Corbin et Strauss (2008) ainsi que les contextes respectifs des thèses des auteures.

2. Méthodologie de la théorisation enracinée

La MTE est d'abord présentée et détaillée suivant ses étapes et selon ses spécificités. Ensuite, les différences entre les deux approches préconisées par les auteures, soit celle de Charmaz (2006) et celle de Corbin et Strauss (2008), sont expliquées. Notons ici que les auteures ont décidé d'employer le terme *méthodologie de la théorisation enracinée*, mais qu'elles se réfèrent aussi aux écrits qui utilisent l'appellation *théorisation ancrée* puisque ce terme est souvent utilisé dans les traductions françaises des ouvrages fondateurs anglophones. Donc, les termes *méthodologie de la théorisation enracinée* et *théorisation ancrée* sont utilisés de manière interchangeable.

2.1 Présentation de la MTE

La MTE a essentiellement comme but de décrire des processus, de recueillir et d'analyser les objets symboliques ou les représentations des participants (Glaser & Strauss, 1967). Pour Paillé (1996), qui a décrit la méthode *inspirée* de la théorisation ancrée, le but de l'analyse « vise à générer inductivement une théorisation au sujet d'un phénomène culturel, social ou psychologique, en procédant à la conceptualisation et la

mise en relation progressives et valides de données empiriques qualitatives » (p. 184). Toujours selon Paillé (1996), une théorisation n'est pas une fin en soi, mais plutôt un processus afin d'arriver à une nouvelle compréhension d'un phénomène ancrée dans des données recueillies sur le terrain. Or, afin d'être considérée comme appartenant à la théorisation enracinée, la démarche de recherche doit rendre compte des cinq composantes méthodologiques suivantes utilisées différemment selon la posture épistémologique et ontologique de chaque auteur : 1) l'échantillonnage théorique, 2) le codage, 3) la méthode de comparaison constante, 4) la saturation théorique et 5) la sensibilité théorique. L'absence d'une de ces composantes, ou encore un manquement à l'une d'elles, distinguent la MTE d'une méthode qui serait *inspirée* de la théorisation ancrée. Les ouvrages fondateurs anglophones sur la *grounded theory*, par exemple ceux de Charmaz (2006), de Dey (1999), de Glaser (1992), de Glaser et Strauss (1967), de Strauss (1987) et de Strauss et Corbin (1998) donnent d'ailleurs d'amples informations sur ces aspects de la démarche.

2.2 Différences entre la MTE selon Charmaz (2006) et selon Corbin et Strauss (2008)

La MTE fondée sur les travaux de Charmaz (2006) a été retenue pour entreprendre le projet de recherche doctorale de la première auteure alors que l'école de Corbin et Strauss (2008) a été la prémisse de l'étude de la deuxième auteure. Comme le mentionnent Gurd (2008) ainsi que Richards et Morse (2007), il est fondamental que le chercheur adopte une approche de théorisation ancrée qui représente bien ses croyances ontologiques et épistémologiques plutôt que méthodologiques. En ce sens, les auteures ont chacune adhéré à une orientation constructiviste de la théorisation ancrée. Cette orientation admet la subjectivité et le relativisme de la recherche et postule que le savoir se construit par l'interaction entre le chercheur et les participants (Charmaz, 2009). Conservant la nature émergente, inductive et comparative de la théorisation ancrée classique (ou objectiviste), la théorisation ancrée constructiviste se distingue de cette dernière dans les a priori, les objectifs et le focus de l'analyse (à ce

sujet, voir, entre autres, Charmaz, 2009). Cela s'est traduit par l'établissement d'une réciprocité dans la relation chercheur-participant afin de contrer les déséquilibres de pouvoir (Mills, Bonner, & Francis, 2006). Par exemple, pour un partage égal du pouvoir, les deux auteures ont laissé les participants de leur étude choisir le lieu et le moment de leur entrevue. Dans le même ordre d'idées, chacune des auteures a partagé des détails personnels et a répondu aux questions posées par les participants durant l'entrevue.

Une théorisation ancrée de nature constructiviste reconnaît aussi la place du chercheur, c'est-à-dire ses points de vue, ses positions, ses croyances, ses interactions, ses expériences et sa situation géographique, dans l'analyse et l'interprétation des données (Charmaz, 2009). La perspective du chercheur n'est donc pas neutralisée, mais plutôt mise de l'avant dans le processus de théorisation de nature constructiviste. Ceci s'est manifesté par une constante remise en question de la propre sensibilité et de la position des deux auteures par rapport à leur sujet d'étude et aux expériences relatées par leurs participants à travers un processus de réflexivité stimulé par la rédaction de mémos. De plus, les deux auteures ont inclus dans leur thèse des sections portant sur leur réflexivité, reconnaissant ainsi l'influence de leur propre subjectivité dans le processus d'analyse et d'interprétation des données. Bien que la MTE selon Charmaz (2006) et selon Corbin et Strauss (2008) partagent une nature constructiviste, certains points distinguent ces deux écoles. Charmaz (2006) a porté la théorisation ancrée vers une autre avenue; celle de la théorisation ancrée en ethnographie. En effet, les racines de l'ethnographie priment sur celles de l'interactionnisme symbolique. Charmaz (2004) argumente que les autres conceptions de la théorisation ancrée ne font que survoler le phénomène d'intérêt sans offrir une description riche du contexte.

Des différences existent aussi du point de vue méthodologique entre l'école de Charmaz (2006) et celle de Corbin et Strauss (2008). Du côté méthodologique, les variantes de l'analyse des données, du codage précisément, ont toutes les raisons de mêler un apprenti chercheur. Originellement, le codage de Glaser et Strauss (1967)

comprend deux niveaux : le codage ouvert et le codage sélectif. Strauss et Corbin (1998) ont ajouté le codage axial qui est regroupé, avec le codage sélectif, sous le nom de *codage général* dans la version de Corbin et Strauss (2008). Charmaz (2006) s'inspire des techniques de codage de Glaser et Strauss (1967) et, selon elle, le codage axial de Strauss et Corbin (1998) offre un cadre d'analyse qui peut être trop rigide et, par ricochet, donner une vision limitée du phénomène. Pour Corbin et Strauss (2008), le codage axial aide la clarification et l'extension d'une idée. Tout dépend de l'habileté du chercheur à faire face à l'ambiguïté.

Hébert (2016) explique dans sa thèse que c'est à partir des coconstructions de sens avec les participants que le chercheur développe des connaissances qui évoluent continuellement en lien avec les expériences de ces derniers et que c'est ainsi que la théorie se construit. Pour Charmaz (2006) ainsi que Corbin et Strauss (2008), les participants occupent une place prépondérante. Par exemple, en préconisant le discours des participants, l'investigatrice de chaque étude représente mieux leur expérience. En ce sens, il y a une coconstruction puisque chacune présente le discours des participants en combinaison avec les siens lors de la codification. Ainsi, la MTE a permis à la première auteure de construire une démarche type de pratique réflexive à partir du récit des 12 orthophonistes (Caty, Kinsella, & Doyle, 2016) et à la seconde de produire la schématisation du processus de transition des perceptions de l'état de santé de femmes atteintes d'un cancer du sein (Hébert, Gallagher, & St-Cyr Tribble, 2016).

2.3 Contexte des thèses

Le projet de thèse de la première auteure avait pour but de procéder à un examen systématique de la démarche de pratique réflexive contribuant à l'apprentissage continu et au développement des savoirs professionnels d'orthophonistes travaillant dans le domaine de l'oncologie oto-rhino-laryngologique (ORL). Pour ce faire, la première auteure a réalisé une étude en utilisant la MTE visant à explorer la démarche de pratique réflexive de 12 orthophonistes canadiennes travaillant dans le domaine de l'oncologie ORL, c'est-à-dire avec des individus qui présentent un cancer du larynx,

de la gorge ou de la bouche/langue (Caty, 2014). La deuxième auteure, pour sa part, a utilisé la MTE pour proposer une modélisation théorique du processus de transition des perceptions de l'état de santé de femmes diagnostiquées d'un cancer du sein selon une perspective infirmière (Hébert, 2016). Les objectifs de cette étude étaient d'explorer les perceptions de l'état de santé en phase pré et posttransitoire, de définir le processus de devenir malade d'un cancer du sein et de modéliser la transition des perceptions de l'état de santé (Hébert, Gallagher, & St-Cyr Tribble, 2015). Dans les deux études présentées, la MTE, qui est une méthode inductive puisque la compréhension des phénomènes de recherche se dégage progressivement au contact des personnes qui vivent le processus de transition (Guba & Lincoln, 2005), a permis de privilégier la description et la théorisation des processus, de favoriser une analyse en profondeur à partir du point de vue des participants et, enfin, de privilégier la richesse des données tirées des entrevues.

Ces recherches étaient les toutes premières expériences avec la MTE des auteures et, de surcroît, leur première expérience en recherche qualitative. Comme pour bien des étudiants aux cycles supérieurs ou des chercheurs novices, la MTE est attirante comme devis de recherche, car il existe de nombreux ouvrages spécialisés qui décrivent les règles, les procédures et les critères pour s'assurer de la qualité de la démarche. Cependant, les auteures ont réalisé que le processus de la MTE n'est pas aussi limpide que dans les livres méthodologiques et, bien que les tenants de la MTE le mentionnent, rien ne prépare les étudiants à l'important volume de données générées à analyser. L'aspect itératif est ce qui rend le processus d'analyse si difficile à décrire, mais surtout à vivre lorsque c'est une première expérience avec la MTE. Bien que d'autres caractéristiques de la MTE aient fait dresser les cheveux sur la tête des deux auteures, celles-ci ont choisi de mettre l'accent sur trois moments précis du processus d'analyse.

3. Méthode

Les deux auteures ont utilisé une approche réflexive et dialogique de construction de sens inspirée de l'approche du récit de pratique (Clandinin & Connelly, 1996) pour

identifier les moments critiques vécus lors de leur expérience d'analyse en MTE. Ainsi, les échanges entre les deux auteures, exigeant le retour aux faits (par exemple à leurs entrées dans leur journal de recherche) et à leur contextualisation, ont donné lieu à une coconstruction de sens et à l'objectivation à travers le regard de l'autre.

4. Analyse et interprétation des données

Ainsi, en utilisant la chronologie du temps, et en procédant à une analyse réflexive et critique des expériences de l'une et de l'autre, les auteures présentent maintenant trois des difficultés les plus importantes vécues lors de leur analyse suivant la MTE, soit : 1) **M**anœuvrer à travers une montagne de données; 2) **T**erminer la collecte de données; 3) **Ê**tre confiant en son analyse, formant ainsi l'acronyme MTE. Les stratégies ou les moyens utilisés pour surmonter chacune d'elles sont également explicités.

4.1 Manœuvrer à travers une montagne de données

Alors que l'analyse des données quantitatives se fait à l'aide d'un logiciel faisant ressortir des moyennes et des écarts-types, en MTE c'est le cerveau du théoricien enraciné qui est le pendant de l'ordinateur utilisé pour les recherches quantitatives (Stern, 1980). Tout comme les ordinateurs tombent en panne, le théoricien enraciné peut aussi vivre des moments critiques ou « tomber en panne » à certains moments de la démarche. La première difficulté ou « panne » vécue par les auteures se veut « une panne de surcharge ». Par exemple, dans le cas de la première auteure, celle-ci s'est demandé comment analyser 342 pages de verbatims résultant de 24 heures d'entrevue et de 85 heures de transcription. Quoi coder? Quoi ne pas coder? Cette panne a été vécue comme un mal-être lié au fait de ne pas savoir comment démarrer. Trois solutions ont aidé les auteures à faire face à cette impasse en lien avec la montagne de données collectées – toutes aussi riches les unes que les autres : recourir à l'idée de *theoretical playfulness* (Charmaz, 2006) que nous traduisons par la « théorisation ludique », effectuer des retours réflexifs sur l'analyse et se focaliser sur les questions et sous-questions de recherche.

4.1.1 Recourir à la théorisation ludique

À un certain moment de son analyse, la première auteure a éprouvé de la difficulté à voir comment les différents codes allaient se connecter les uns aux autres : elle avait peur de rester à un niveau descriptif et de ne pas parvenir à théoriser suffisamment. Elle a consulté le livre de Charmaz (2006) à ce sujet, comme en témoigne l'entrée suivante dans son journal de recherche :

Pourquoi tant d'études utilisant la MTE demeurent-elles descriptives? Selon Charmaz (2006), le fait de coder des thèmes plutôt que des actions contribuerait à rester à un niveau descriptif. Pour aller au-delà de la description, elle suggère donc l'utilisation de géronatifs dans le codage et l'écriture de mémos. Bien que cela puisse aider, Charmaz (2006) souligne que la construction de la théorie n'est pas un processus mécanique : la *theoretical playfulness* est nécessaire, c'est-à-dire de la fantaisie et de l'émerveillement/étonnement, pour permettre de voir du nouveau dans l'ordinaire. Comme elle l'écrit : « L'ouverture à l'inattendu élargit la vision de la vie étudiée et par la suite des possibilités théoriques. »² [traduction libre] (Charmaz, 2006, p. 136) [Entrée du journal de recherche de M.-È. Caty, 25 novembre 2013].

À la suite de la relecture de la section du livre de Charmaz et de l'écriture de cette entrée dans son journal, la doctorante a réalisé que même si elle codait en utilisant des verbes à l'infinitif, elle le faisait de façon quasi mécanique, sans se laisser surprendre ou étonner par les différents codes. À ce moment, elle a décidé de rendre ses activités de codage plus ludiques, c'est-à-dire de laisser libre cours à son imagination, sans souci de raffinement lors de cette étape. Comme l'écrit Charmaz (2006) : « Le codage fait partie du travail, mais c'est aussi un jeu »³ [traduction libre] (p. 70).

4.1.2 Effectuer des retours réflexifs sur l'analyse

La deuxième astuce ayant aidé les deux auteures à se sortir des impasses dans leurs analyses a été de tenir des conversations individuelles ou en groupe que les auteures ont décidé de nommer « retours réflexifs ». Ce sont de précieuses discussions avec les directeurs de thèse, les collègues de travail, les autres doctorants et même les gens néophytes tels que les membres de la famille et les amis à qui l'on tente d'expliquer et de synthétiser son projet de recherche. Parler régulièrement à d'autres de son sujet de recherche permet d'offrir de nouvelles perspectives sur les orientations futures de l'étude (Corbin & Strauss, 2015). En effet, il est souvent arrivé que ces personnes aient posé des questions pertinentes auxquelles les auteures n'avaient pas pensé ou aient tout simplement offert un commentaire qui a aidé à tout relier ensemble.

Aussi, lorsque la première auteure s'accrochait à certaines catégories, sa directrice lui a été de bon conseil en lui disant : « C'est OK de laisser aller certaines données, c'est un passage nécessaire pour tout chercheur en qualitatif. » Bref, les directrices des auteures leur répétaient, lors des séances d'accompagnement, de mettre l'accent sur l'essentiel des données et de faire le deuil de certaines autres en gardant des traces justificatives dans les mémos de recherche afin d'assurer la fiabilité et la confirmabilité de la recherche.

4.1.3 Se focaliser sur les questions et sous-questions de recherche

Dans le même ordre d'idées, un précieux conseil donné par la directrice de thèse de la première auteure à garder en tête lorsqu'on se sent accablé par la montagne de données amassées est de se focaliser sur la question et les sous-questions de recherche (Corbin & Strauss, 2015), et ce, afin de ne pas s'éparpiller à chercher des oranges, mais bel et bien à coder des pommes, comme le disait-elle. Ainsi, tout en demeurant dans une logique de découverte, la première auteure a réalisé l'activité de codage ouvert avec trois petits papiers autoadhésifs amovibles (*post-it*) sous ses yeux sur lesquels étaient inscrites ses trois sous-questions de recherche (voir la Figure 1). L'ancrage à ses sous-

questions lui a procuré une certaine direction, surtout lors de l'analyse des premiers verbatims. Cela lui a évité de se disperser dans la richesse du matériau analysé et lui a permis de parvenir à un premier tri et, éventuellement, à un classement.

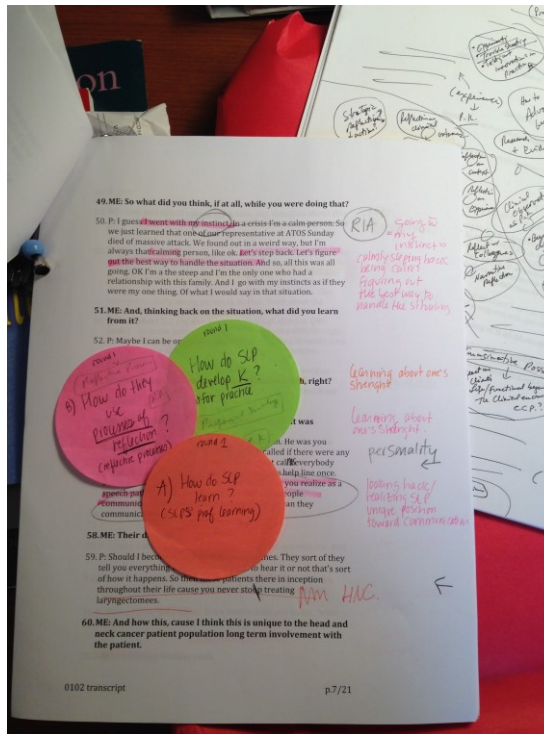


Figure 1. Activité de codage ouvert de la première auteure en ayant sous les yeux les trois sous-questions de sa recherche inscrites sur des papiers autoadhésifs amovibles (*post-it*).

4.2 Terminer la collecte des données

Une deuxième difficulté qui survient fréquemment au moment de la collecte des données est de savoir quand cesser le recrutement. Ainsi, après avoir fait quelques entrevues et les avoir analysées avant de conduire les suivantes, les deux auteures en étaient venues à se demander combien d'entrevues allaient être nécessaires pour obtenir la saturation. Puisqu'aucune estimation statistique de la taille optimale de l'échantillon ne vient guider et rassurer le chercheur en MTE, celui-ci doit se fier à la saturation des

données. Les solutions mises de l'avant pour aider les deux auteures à savoir quand terminer la collecte des données ont été l'échantillonnage théorique avec cas extrêmes et la prise de recul.

4.2.1 Prendre en compte l'échantillonnage théorique avec cas extrêmes

Dans un premier temps, les deux auteures ont trouvé aidant de connaître les barèmes de saturation en MTE, qui varient entre 25 et 30 pour Morse (1995) et entre 30 et 50 pour Guest, Bunce et Johnson (2006). Même si ces nombres ne sont qu'une estimation, ils donnent tout de même une référence au chercheur qui peut ainsi mieux planifier son protocole de recherche. Mais ultimement, c'est la variation maximale de l'échantillonnage théorique qui a facilité la perception de la saturation théorique et, par le fait même, qui a guidé les deux chercheuses afin de savoir quand terminer la collecte des données. Il s'agit en fait de trouver des cas extrêmes ou des cas négatifs pour atteindre une saturation théorique, c'est-à-dire le point où aucune nouvelle donnée n'ajoute d'information pertinente au processus exploré dans l'étude (Hébert et al., 2015, 2016; Laperrière, 1997). La deuxième auteure explique dans sa thèse (Hébert, 2016) comment elle a eu recours à un échantillonnage théorique. Tout d'abord, son échantillonnage théorique de départ avait été déterminé par la question de recherche suivante : Comment les femmes atteintes d'un cancer du sein vivent-elles le processus de transition des perceptions de l'état de santé? Ses dix premières entrevues avaient été réalisées à l'aide d'un échantillonnage par boule de neige et par choix raisonné afin de faire ressortir le plus de connaissances possible. Ainsi, au début, les participantes étaient toutes des femmes qui, malgré leur cancer, se disaient en santé. Par la suite, des distinctions dans le processus vécu ont commencé à émerger. En effet, deux femmes se sont définies comme étant très malades d'un cancer du sein. L'auteure avait alors eu peur que les cas extrêmes nuisent à la théorie en émergence en contredisant les données précédentes. Après quelques questionnements, la rédaction de mémos et des discussions avec les directrices de sa thèse, les cas extrêmes sont apparus comme venant solidifier les relations et les liens entre les concepts plutôt que de remettre

l'interprétation en question. En fouillant les ressemblances et les divergences entre les données, la saturation à l'aide de l'échantillonnage par cas extrêmes a entre autres permis de définir les dimensions et les propriétés des concepts. Par exemple, la chercheuse a interviewé des femmes en santé qui n'avaient pas d'historique familial de cancer, puis elle a comparé les données avec celles d'une femme en santé porteuse du gène BRCA-I, donc qui développera un cancer du sein éventuellement. Elle a poursuivi ce processus jusqu'à l'atteinte de la saturation théorique, c'est-à-dire jusqu'à ce qu'aucune nouvelle donnée n'ajoute d'information pertinente au processus de transition des perceptions de l'état de santé chez les femmes atteintes d'un cancer du sein (Hébert et al., 2016). Cette confrontation de données a permis de découvrir les moments de début et de fin du processus de transition. Ces données étaient jusqu'à présent inconnues dans les écrits scientifiques.

4.2.2 Prendre du recul par rapport aux données analysées

Il est difficile de ne pas céder sous la pression des gens lorsqu'ils nous disent : « Ce n'est pas encore terminé ce doctorat-là! » Ces commentaires ne font qu'augmenter la tension et paralyser l'analyse chez le chercheur. L'étudiant ou le chercheur sait déjà qu'il doit terminer son projet dans les délais prescrits, ce qui l'amène à ressentir une épée de Damoclès au-dessus de sa tête. Mais la pire chose à faire est de se culpabiliser de ne pas avancer assez rapidement ou d'avoir le sentiment de ne rien faire. Comme il a été mentionné plus tôt, le théoricien ancré a besoin de temps pour conceptualiser les résultats émergents. Dans le cas de la deuxième auteure, c'est pendant une nuit de sommeil que le concept central de son étude lui est apparu évident. Elle s'était alors réveillée pour noter l'information dans son journal de chercheur afin de ne pas l'oublier. Cela a été le moment où toutes les pièces du casse-tête de l'analyse ont semblé s'emboîter clairement dans sa tête et où elle a enfin perçu que son étude tirait à sa fin. Un autre exemple de prise de recul peut consister à passer une fin de semaine loin de son ordinateur. Bien que le chercheur semble loin de son sujet, la solution apparaît souvent pendant un moment inattendu. Ainsi, avoir eu des directrices de

recherche compréhensives qui validaient cette période pour la découverte du filon de la recherche et qui la considéraient comme nécessaire au travail de qualité a été un atout pour les deux auteures.

4.3 Être confiant en son analyse

Ultimement, les deux auteures se sont questionnées sur comment être confiante en leur analyse? Augmenter ses capacités analytiques et interprétatives comme doctorant fait partie du développement et des apprentissages de la formation de troisième cycle. Deux interventions des directrices de recherche des auteures leur ont permis d'arriver à développer leur confiance en leurs capacités analytiques. Premièrement, elles leur ont suggéré de garder des traces sous forme de mémos du chercheur dans un journal spécifique à cet effet afin de noter leurs doutes analytiques et, par le fait même, de noter l'évolution de la recherche et ainsi justifier les décisions prises lors de la soutenance de thèse. Deuxièmement, elles leur ont suggéré d'utiliser la cartographie conceptuelle (*mindmapping*), et ce, dès les premières entrevues et les premières activités de codage.

4.3.1 Rédiger de nombreux mémos

Les mémos sont des traces écrites de toutes idées méthodologiques ou théoriques qui viennent à l'esprit du chercheur au cours de sa recherche. Voici un exemple de mémo écrit et codé à la suite d'une entrevue réalisée par la deuxième auteure :

J'ai observé que les femmes semblent passer à travers deux moments distincts d'incertitude. Est-ce que ces moments sont le début et la fin de la transition? Qu'est-ce que ces moments ont en commun et qu'ont-ils de différent?

Des mémos de la sorte ont été rédigés sporadiquement, lorsqu'une idée émergeait de l'esprit d'une des deux auteures, et ce, tout au long du processus de recherche. Certains mémos ont également été codés puisqu'en MTE, *All is data* (Glaser & Strauss, 1967). Des mémos plus pragmatiques concernant les décisions liées, entre autres, aux activités de collecte de données et aux procédures analytiques, ont aussi été utilisés par

les deux auteures. Ces deux types de mémos, les premiers plus théoriques et les seconds plus méthodologiques, ont permis l'enregistrement de la progression naturelle de l'analyse ainsi que les changements de direction et le contexte à partir duquel ils se produisent. Les relire ont contribué à donner confiance aux auteures en leur analyse, soient parce que certains mémos se sont avérés fructueux pour approfondir l'analyse, soit parce qu'ils ont permis de démontrer les processus logiques qui les ont aidées à passer d'un niveau concret à un plus abstrait dans leur analyse.

4.3.2 Utiliser des cartes conceptuelles

La cartographie conceptuelle ou la schématisation du processus étudié est une étape essentielle puisqu'elle permet une interprétation différente des données et une compréhension plus riche du phénomène à l'étude (Paillé, 1994). Elle peut se faire à la main dans un cahier de notes ou dans un logiciel comme Word, ou assistée par un outil de cartographie, par exemple CMAP Tool ou QSR NVivo. Dans le cas de la première auteure, la cartographie conceptuelle a été réalisée dans CMAP Tool à la suite du codage ouvert et a consisté à organiser les codes issus des entrevues (Wheeldon & Ahlberg, 2012). Cette organisation visuelle a fourni un moyen de comparer et de contraster les codes initiaux et a aidé à déplacer les codes saillants dans des catégories conceptuelles. La Figure 2 illustre un exemple de schématisation obtenue pendant le processus d'analyse. Bref, bien que l'étape de schématisation soit généralement suggérée dans les étapes plus avancées du processus analytique de la MTE, normalement lors du codage axial et sélectif, visualiser les codes très tôt dans le processus a beaucoup aidé la première auteure à élaguer son matériau tout en lui donnant confiance en ses capacités d'analyse.

Le Tableau 1 résume trois des principales difficultés rencontrées par les auteures au cours de la collecte et de l'analyse de leurs données en suivant les principes de la MTE ainsi que les stratégies ou moyens proposés pour aider les chercheurs novices à les surmonter.

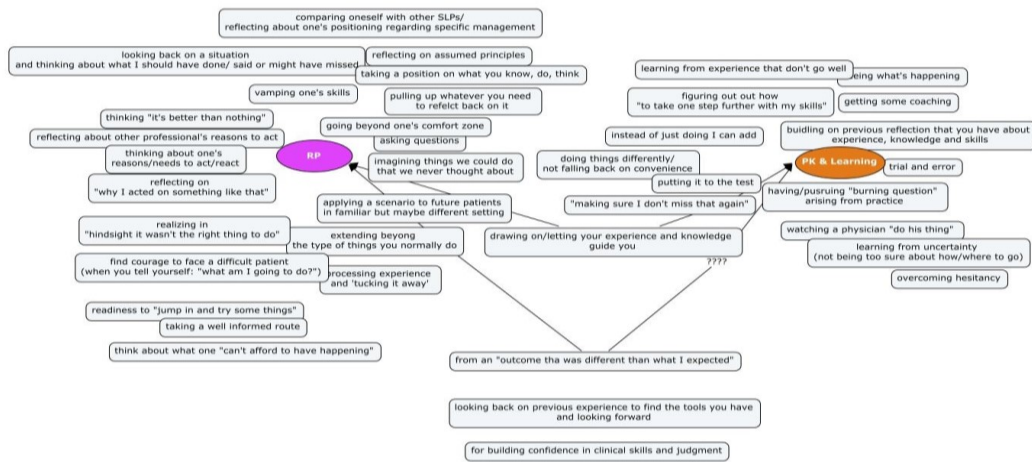


Figure 2. Exemple de carte conceptuelle.

Tableau 1

Difficultés identifiées lors de l'utilisation de la MTE et leurs solutions

Manœuvrer à travers la montagne de données	Terminer la collecte des données	Être confiant en son analyse
<ul style="list-style-type: none"> ● Recourir à la théorisation ludique ● Effectuer des retours réflexifs sur l'analyse ● Se focaliser sur les questions et sous-questions de recherche 	<ul style="list-style-type: none"> ● Prendre en compte l'échantillonnage théorique avec cas extrêmes ● Prendre du recul par rapport aux données analysées 	<ul style="list-style-type: none"> ● Rédiger de nombreux mémos ● Utiliser des cartes conceptuelles

5. Discussion des résultats

Une fois l'analyse ligne par ligne débutée et le constat qu'un seul entretien peut déboucher sur des centaines d'annotations, le chercheur débutant peut facilement se sentir effrayé par la densité du matériau à analyser, au point de craindre et d'éviter cette tâche (Lejeune, 2014). Le sentiment de panne mentionné précédemment est décrit par Glaser (1978). Celui-ci va même jusqu'à dépeindre ce « mauvais passage » comme une période de dépression et d'angoisse découlant d'une incapacité à discerner quelque pertinence conceptuelle que ce soit. Il est donc juste de dire que le processus de collecte de données et d'interprétation simultanée est plus facile à dire qu'à faire. Aller au-delà du codage ouvert pour pouvoir voir des schèmes significatifs dans les données peut prendre des mois et, au cours de ce processus, certains chercheurs peuvent éprouver un sentiment de désorientation, de la panique, une frayeur qui les paralyse et même le désir d'abandonner. Cette impasse ne serait pas un concept abstrait, mais bel et bien une réalité : peu importe comment on regarde les données, rien ne semble émerger (Lejeune, 2014; Munhall, 2012).

Rappelons que l'objectif du présent article est de partager les solutions que les auteures ont utilisées pour vaincre des difficultés vécues lors de l'analyse des données en MTE, ceci dans un souci pédagogique partagé par les deux auteures d'aider d'éventuels chercheurs à passer à travers ce cheminement. Les trois difficultés exposées par les auteures lors de l'utilisation de la MTE ainsi que leurs solutions sont maintenant discutées à la lumière des écrits sur le sujet.

5.1 Manœuvrer à travers la montagne de données

Pour la difficulté à manœuvrer à travers la montagne de données, les stratégies de recourir à la théorisation ludique, d'effectuer des retours réflexifs sur l'analyse et de se focaliser sur les questions et sous-questions de recherche seront maintenant discutées.

5.1.1 Recourir à la théorisation ludique

Concernant les écrits sur la théorisation ludique, Charmaz (2006) présente les différentes étapes techniques de l'analyse de même que les critères à respecter pour assurer la rigueur de l'analyse. Dans l'étape du codage initial, elle souligne l'importance de coder en faisant référence à des actions, donc en choisissant un verbe ou un participe présent (Jacques, St-Cyr Tribble, & Bonin, 2015), afin de prévenir que l'analyse demeure au niveau descriptif (Charmaz, 2006). Charmaz (2006) rappelle aussi que le codage s'avère un exercice créatif et que l'analyste ne doit pas perdre de vue l'aspect ludique. Pour ce faire, l'adoption d'une posture de théorisation ludique (*theoretical playfulness*) signifie de coder en jouant avec les idées émergentes afin d'ouvrir au maximum les possibilités de découvertes de pistes de codage. Dans cet esprit, durant les activités de codage ouvert et axial de Corbin & Strauss (2008) et de codage initial et sélectif de Charmaz (2006), la théorisation ludique permet de garder l'esprit ouvert à l'inattendu. Il ne faut surtout pas voir les premiers codes comme définitifs : il n'y a pas de mauvais ou de bons codes à ce stade. Au contraire, c'est le moment d'essayer des idées et de ne pas hésiter à poursuivre des pistes de codage. La théorisation ludique accorde une certaine flexibilité à l'analyste. Il peut retourner au matériau et modifier ou recommencer un tout nouveau codage depuis le début en changeant le code ou la catégorie. Bref, l'analyse en MTE implique une démarche itérative (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1998) ou un processus hélicoïdal (Plouffe & Guillemette, 2013) et commande un recommencement et un renouvellement dans l'organisation et la poursuite des différentes activités d'analyse. La théorisation ludique permet de garder l'esprit ouvert et d'insuffler une dose de création tout au long du processus analytique.

5.1.2 Effectuer des retours réflexifs

Beaucoup d'étudiants gradués rapportent que les conversations individuelles avec leur directeur à propos des résultats de leur étude sont des plus productives, car elles permettent « d'exprimer à haute voix pour la première fois "ce qui se passe" avec leurs

données »⁴ [traduction libre] (Saldaña, 2009, p. 191) et leur analyse. Ceci leur permet de focaliser et de clarifier leur travail d'analyse. Saldaña (2009) recommande donc de solliciter des échanges avec d'autres personnes tout au long du cheminement analytique. En effet, citant le proverbe « vous ne pouvez pas voir le cadre lorsque vous êtes dans la photo »⁵ [traduction libre], Saldaña (2009, p. 190) suggère que des yeux ou des oreilles externes sont nécessaires pour avancer le travail d'analyse. Ceci va dans le même sens que les propos de Glaser (1978) pour qui le processus d'analyse se trouve enrichi par d'autres perspectives. Les retours réflexifs peuvent aussi être une occasion de revenir sur les actions et les décisions prises au cours de l'analyse. Ce faisant, ils contribuent à la réflexivité pendant l'analyse, c'est-à-dire une justification des prises de décisions lors de chacune des étapes du processus de recherche et une prise de conscience de ce qui a sensibilisé les chercheurs à examiner certains thèmes récurrents (Hall & Callery, 2001; Mruck & Mey, 2007).

5.1.3 Se focaliser sur les questions et sous-questions de recherche

Afin de faciliter l'analyse des données, il est important de garder la question de recherche au cœur de l'analyse tout en demeurant ouvert à l'émergence de données. Pour ce faire, Auerbach et Silverstein (2003) ainsi que Saldaña (2009) suggèrent de consolider la question et le but de recherche, les objectifs et ainsi que le cadre théorique sur une seule page à la vue du chercheur. Cette synthèse permettrait au chercheur de rester concentré et productif lors de son analyse.

5.2 Terminer la collecte des données

Pour la difficulté de terminer la collecte des données, les stratégies de prendre en compte l'échantillonnage théorique avec cas extrêmes et de prendre du recul par rapport aux données analysées seront maintenant discutées.

5.2.1 Prendre en compte l'échantillonnage théorique avec cas extrêmes

Comme le mentionne Laperrière (1997), la saturation est atteinte lorsqu'aucune nouvelle information n'émerge des données. Par contre, ce concept abstrait est très peu

détaillé pour un chercheur novice qui tente de justifier le nombre de participants requis lors de l'élaboration de son protocole de recherche (Guest et al., 2006). En effet, même si quelques auteurs clés comme Glaser (1978), Schreiber (2001) et Strauss et Corbin (1998) abordent le concept de la saturation, celui-ci demeure difficile à saisir (Strauss & Corbin, 1998). En pratique, le chercheur se retrouve souvent à ne pas savoir s'il doit poursuivre ou cesser sa collecte des données ou combien d'entrevues de plus il doit conduire (Morse, 1995). En plus de cela, la distinction entre le concept de saturation empirique et celui de saturation théorique relevée dans les ouvrages francophones au sujet de la MTE, mais pas dans les ouvrages anglophones, peut entraîner une certaine confusion. Pirès (1997) précise que la saturation théorique absolue est difficilement atteignable et que le chercheur ne peut « rendre compte du réel dans sa totalité » (p. 157). Ainsi, compte tenu des principes de la saturation empirique, les participants retenus possèdent certaines caractéristiques précises que le chercheur doit expliciter dans la partie de ses résultats de recherche. Il doit notamment justifier comment il a tenu compte des cas négatifs. Corbin et Strauss (2015) affirment que : « les cas négatifs offrent une explication alternative et une exploration complète d'un concept. Les cas négatifs ajoutent de la richesse aux résultats et nous rappellent qu'il y a toujours des exceptions à chaque explication »⁶ [traduction libre] (p. 101).

5.2.2 Prendre du recul par rapport aux données analysées

Malgré les nombreux ouvrages portant sur le MTE, un « chaînon manquant » demeure entre la méthodologie et la pratique d'analyse comme l'écrit Lejeune (2014). Les ouvrages de même que les cours de recherche qualitative « laissent dans l'ombre la façon dont l'analyste code son matériau » (Lejeune, 2014, p. 8). À notre avis, ceci s'explique en partie par les différentes activités d'analyse qui sont truffées de bonds intuitifs et de laisser-aller créatifs difficilement descriptibles. Harry et al. (2005), qui illustrent et décrivent habilement le processus d'analyse effectué lors d'une étude ethnographique d'une durée de trois ans au sujet de la surreprésentation des minorités dans le domaine de l'éducation spécialisée, reconnaissent d'ailleurs que ces bonds

intuitifs demeurent impossibles à représenter par un quelconque modèle. Pour ces auteurs, les bonds intuitifs sont des moments de grande révélation pour le chercheur en MTE, car ils permettent de saisir rapidement le sens implicite dans la situation sociale étudiée. *A contrario*, il y a des périodes où les idées n'émergent pas ou bien que les pensées ne semblent plus donner aucun sens et procurent un sentiment de désorientation, de panique, voire même un désir d'abandonner chez l'analyste (Goulding, 2001). Malgré l'intuition et la créativité inhérentes et reconnues au processus d'analyse en MTE, l'explicitation de la pratique analytique n'en demeure pas moins impossible. Étonnamment, ces moments qui peuvent sembler être des périodes de lassitude pour un examinateur externe sont essentiels au processus d'analyse afin de trouver le noyau de l'étude ou la catégorie centrale (Corbin & Strauss, 2015; Glaser, 1978; Plouffe & Guillemette, 2013). Munhall (2012) nomme ce moment de découverte le « *Ah! moment* » (p. 134). Comme nous l'avons mentionné précédemment, ce moment se produit lorsque toutes les pièces du casse-tête de l'analyse s'emboîtent clairement dans la tête du théoricien enraciné.

5.3 Être confiant en son analyse

Pour la difficulté d'être confiant en son analyse les stratégies de rédiger de nombreux mémos et d'utiliser des cartes conceptuelles seront maintenant discutées.

5.3.1 Rédiger de nombreux mémos

Les mémos servent à documenter l'évolution de la recherche (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1998). Les écrits sur la théorisation enracinée corroborent l'importance de rédiger des mémos (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008, 2015; Glaser & Strauss, 1967; Munhall, 2012; Strauss & Corbin, 1998). Malheureusement, il semble que de nombreux chercheurs ne parviennent pas à tirer profit de cet outil précieux (Clarke, 2005; Holton, 2007). Pourtant, grâce à l'utilisation des mémos, le théoricien enraciné arrive à s'engager dans son étude dans une plus grande mesure qu'il ne le ferait autrement. En effet, une relation intense s'établit avec les données et le

processus d'analyse, permettant ainsi au chercheur de ressentir une sensibilité accrue aux significations qui y sont contenues (Birks, Chapman, & Francis, 2008).

5.3.2 Utiliser des cartes conceptuelles

Corbin et Strauss (2015; aussi Strauss et Corbin, 1998) recommandent de faire une esquisse ou un schéma temporaire à la fin de chaque entrevue pour établir un premier ensemble de relations entre les concepts. Selon Charmaz (2006), la schématisation est une stratégie d'analyse commune dans la tradition de la MTE. Elle consiste à dresser la carte des relations entre les catégories afin d'évaluer la propension de leurs propriétés et de leurs dimensions à répondre à la question de recherche et de déterminer la centralité des unes et la marginalité des autres (Charmaz, 2006; Lejeune, 2014). La schématisation à l'aide de la cartographie conceptuelle est une technique généralement suggérée lors des étapes de codage axial et sélectif pour aider à la conceptualisation (Artinian & West, 2009; Corbin & Strauss, 2015).

Conclusion

L'objectif du présent article était de mettre en lumière l'expérience et les réflexions des deux auteures au sujet de leur pratique analytique en MTE lors de leur thèse de doctorat. Il en ressort que, surtout dans une recherche menée de façon individuelle, il importe d'avoir du soutien pour cheminer dans l'analyse en MTE. Au fil de la collecte et de l'analyse des données, le chercheur, surtout le débutant, peut facilement se noyer – plutôt que de s'immerger – dans la richesse du matériau collecté. En plus de la consultation d'ouvrages et de textes pertinents, l'accompagnement des directrices de thèse a été déterminant dans le cheminement analytique des deux auteures. En effet, les interventions judicieuses et les précieux conseils prodigués par les premières ont permis aux secondes de naviguer à travers le processus analytique de la MTE sans trop d'écueils et de développer leur confiance en leurs capacités analytiques. Ceci rappelle, comme le font Corbin et Strauss (2015) ainsi que Schreiber (2001), que le mentorat a

toujours été un élément important dans l'apprentissage de la méthodologie de la théorisation enracinée.

Notes

¹ « *the living process is less orderly than its written description* » (Stern, 1980, p. 23).

² « *Openness to the unexpected expands your view of studied life and subsequently of theoretical possibilities* » (Charmaz, 2006, p. 136).

³ « *Coding is part work but it is also part play* » (Charmaz, 2006, p. 70).

⁴ « *verbally articulate for the first time “what’s going on” with their data* » (Saldaña, 2009, p. 191).

⁵ « *You can’t see the frame when you’re in the picture* » (Saldaña, 2009, p. 190).

⁶ « *Researchers can use it to offer alternative explanations [...], a fuller exploration of a concept. A negative case adds richness to findings and points out that life is not exact, that there are always exceptions to almost any explanation* » (Corbin & Strauss, 2015, p. 101).

Références

- Anfara, V. A. J., Brown, K. M., & Mangione, T. L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38. doi: 10.3102/0013189x031007028
- Artinian, B. M., & West, K. S. (2009). Conceptual mapping as an aid to grounded theory development. Dans B. M. Artinian, T. Giske, & P. H. Cone (Éds), *Glaserian grounded theory in nursing research : Trusting emergence* (pp. 27-34). New York, NY : Springer.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data : An introduction to coding and analysis*. New York, NY : New York University Press.
- Backman, K., & Kyngäs, H. A. (1999). Challenges of the grounded theory approach to a novice researcher. *Nursing and Health Sciences*, 1(3), 147-153.
- Basit, T. N. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research*, 45(2), 143-154.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research*, 15(2), 219-234.
- Birks, M., Chapman, Y., & Francis, K. (2008). Memoing in qualitative research : Probing data and processes. *Journal of Research in Nursing*, 13(1), 68-75.

- Bowen, G. A. (2005). Preparing a qualitative research-based dissertation : Lessons learned. *The Qualitative Report*, 10(2), 208-222.
- Bowen, G. A. (2008). Naturalistic inquiry and the saturation concept : A research note. *Qualitative Research*, 8(1), 137-152. doi: 10.1177/1468794107085301
- Bruce, C. (2007). Questions arising about emergence, data collection, and its interaction with analysis in a grounded theory study. *International Journal of Qualitative Methods*, 6(1), 51-68.
- Carlson, J. A. (2010). Avoiding traps in member checking. *The Qualitative Report*, 15(5), 1102-1113.
- Caty, M.-È. (2014). *Reflective practice and professional knowledge : A grounded theory study of speech-language pathologists working in head and neck cancer rehabilitation* (Thèse de doctorat inédite). Western University, London, ON.
- Caty, M.-È., Kinsella, E. A., & Doyle, P. C. (2016). Reflective processes of practitioners in head and neck cancer rehabilitation : A grounded theory study. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(6), 580-591, DOI: 10.3109/17549507.2016.1143974
- 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.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : A practical guide through qualitative analysis*. London : Sage.
- Charmaz, K. (2009). Shifting the grounds : Constructivist grounded theory methods. Dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. Clarke (Éds), *Developing grounded theory : The second generation* (pp. 127-154). Walnut Creek, CA : Left Coast Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, M. (1996). Narrations et histoires en situation de pratique et de recherche. Dans D. Schön (Éd.), *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas* (pp. 385-418). Montréal : Logiques.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis : Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory* (4^e éd.). Los Angeles, CA : Sage.
- Dey, I. (1999). *Grounding grounded theory : Guidelines for qualitative inquiry*. London: Academic Press.
- Draucker, C. B., Martsof, D. S., Ross, R., & Rusk, T. B. (2007). Theoretical sampling and category development in grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(8), 1137-1148.
- Dunn, L. (1991). Research alert! Qualitative research may be hazardous to your health! *Qualitative Health Research*, 1(3), 388-392.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. forcing : Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Goulding, C. (2001). Grounded theory : A magical formula or a potential nightmare. *Marketing Review*, 2(1), 21-34.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). *Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences*. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. doi: 10.1177/1525822x05279903
- Gurd, B. (2008). Remaining consistent with method? An analysis of grounded theory research in accounting. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 5(2), 122-138.
- Hall, W. A., & Callery, P. (2001). Enhancing the rigor of grounded theory : Incorporating reflexivity and relationality. *Qualitative Health Research*, 11(2), 257-272. DOI: 10.1177/104973201129119082
- Harry, B., Sturges, K. M., & Klingner, J. K. (2005). Mapping the process : An exemplar of process and challenge in grounded theory analysis. *Educational researcher*, 34(2), 3-13.

- Hébert, M. (2016). *Processus de transition des perceptions de l'état de santé de femmes atteintes d'un cancer du sein* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC. Repéré à <http://hdl.handle.net/11143/8166>
- Hébert, M., Gallagher, F., & St-Cyr Tribble, D. (2015). La théorisation enracinée dans l'étude de la transition des perceptions de l'état de santé de femmes atteintes d'un cancer du sein. *Approches inductives*, 2(1), 92-121.
- Hébert, M., Gallagher, F., & St-Cyr Tribble, D. (2016). Not feeling sick from breast cancer : A framework on health status perceptions transition process. *European Journal of Nursing Oncology*, 22, 85-94.
- Holton, J. A. (2007). The coding process and its challenges. Dans A. Bryant, & K. Charmaz (Éds), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 265-289). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Howard-Payne, L. (2016). Glaser or Strauss? Considerations for selecting a grounded theory study. *South African Journal of Psychology*, 46(1), 50-62.
- Jacques, M.-C., St-Cyr Tribble, D., & Bonin, J.-P. (2015). La méthodologie de la théorisation enracinée constructiviste pour une perspective nouvelle et nécessaire de l'adaptation des personnes vivant avec la schizophrénie. *Approches inductives*, 2(1), 39-67.
- Jones, M., & Alony, I. (2011). Guiding the use of grounded theory in doctoral studies. An example from the Australian film industry. *International Journal of Doctoral Studies*, 6, 95-114.
- 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. Pirès (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-340). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Belgique : De Boeck.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2017). Introduction : défendre la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) ou défendre les conclusions d'une démarche mobilisant la MTE? *Approches inductives*, 4(1), 1-19.

- Mauthner, N. S., & Doucet, A. (2003). Reflexive accounts and accounts of reflexivity in qualitative data analysis. *Sociology*, 37(3), 413-431.
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25-35.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Mruck, K., & Mey, G. (2007). Grounded theory and reflexivity. Dans A. Bryant, & K. Charmaz (Éds), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 515-538). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Munhall, P. L. (2012). *Nursing research : A qualitative perspective* (5^e éd.). Toronto : Jones and Bartlett Publishers, Inc.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paillé, P. (1996). Analyse qualitative de théorisation. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 184-190). Paris : Armand Colin.
- Pirès, A. P. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, A. Mayer, & A. P. Pirès (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-169). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2013). La méthodologie de la théorisation enracinée. 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.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2007). *Read me first for a user's guide to qualitative methods* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Schreiber, R. S. (2001). *The grounded theory club, or who needs an expert mentor?* Dans R. S. Schreiber, & P. N. Stern (Éds), *Using grounded theory in nursing* (pp. 97-111). New York, NY : Springer.

- Srivastava, P., & Hopwood, N. (2009). A practical iterative framework for qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 76-84.
- Stern, P. N. (1980). *Grounded theory methodology : Its uses and processes*. *The Journal of Nursing Scholarship*, 12(1), 20-23).
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. New York, NY : Cambridge University Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research* (2e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Walker, D., & Myrick, F. (2006). Grounded theory : An exploration of process and procedure. *Qualitative Health Research*, 16(4), 547-559).
- Wheeldon, J., & Ahlberg, M. K. (2012). *Visualizing social science research : Maps, methods, & meaning*. Los Angeles, CA : Sage.
- Woods, M., Macklin, R., & Lewis, G. K. (2016). Researcher reflexivity : Exploring the impacts of CAQDAS use. *International Journal of Social Research Methodology*, 19(4), 385-403.
- Wu, C. H. V., & Beaunae, C. (2014). Personal reflections on cautions and considerations for navigating the path of grounded theory doctoral theses and dissertations: a long walk through a dark forest. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(3), 249-265.

***La théorisation ancrée en sciences de la gestion :
pratiques de collecte et d'analyse de données
de deux vagues successives d'exploration***

Jocelyne Gélinas

Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Résumé

Cet article expose les choix en matière de pratiques de recherche et les outils structurels utilisés pour mettre en œuvre l'échantillonnage théorique, réaliser la collecte et l'analyse de données, ainsi que légitimer la pertinence de la théorisation ancrée en sciences de la gestion. Un moyen judicieux de faire ressortir la place que peut occuper la théorisation ancrée en sciences de la gestion est certes la présentation des aspects méthodologiques d'une étude ayant nécessité deux vagues successives de recherche et dont la première correspond à un cycle complet de recherche, allant de l'induction à la déduction. Dans un contexte de gestion de la structure organisationnelle dite matricielle, la première vague de recherche fait ressortir la pertinence de mener une étude portant sur les solutions au problème d'intégration des activités de l'organisation alors que la seconde a pour objet le développement d'un modèle théorique d'intégration des activités de l'organisation.

Mots-clés : Échantillonnage théorique, pratiques structurantes, problème d'intégration, structure matricielle, gestion de projet

Introduction

Compléter une étude exploratoire avec, pour stratégie de recherche, la théorisation ancrée représente un heureux et excitant voyage rempli d'événements probablement méconnus du chercheur, ou à tout le moins dont il ne pouvait pas évaluer les impacts avant de se lancer dans cette aventure. Le raisonnement de la théorisation ancrée est justifié et expliqué par ses défenseurs (Glaser, 1978; 1998, 2014; Glaser & Strauss, 1967; Martin & Turner, 1986; Paillé, 1994). À cela s'ajoutent bon nombre d'études scientifiques rapportant les principales étapes de la méthodologie de recherche ayant

mené à leurs résultats (Elsbach & Sutton, 1992; Isabella, 1990; Kahn, 1990; Knight, Griffith, & King, 2002; Mohrman, Tenkasi, & Mohrman Jr, 2003; Whetstone, 2001). Cependant, parmi les écrits scientifiques que nous avons consultés, très peu laissent entrevoir les aléas auxquels sont assurément confrontés les chercheurs aguerris et encore plus les novices en théorisation ancrée. Seuls ceux qui ont traversé la rivière avec satisfaction peuvent en faire état.

Cet article présente les décisions prises de même que la structure et les pratiques mises en place qui ont été essentielles à la complétude d'une recherche que nous avons menée en sciences de la gestion. Nous décrivons notre cheminement à la manière d'un récit, en offrant le maximum de détails qu'il est possible de le faire dans l'espace qui nous est imparti et en préservant les étapes essentielles à la bonne conduite d'une étude exploratoire selon la théorisation ancrée.

1. Étude exploratoire à la source de cet article scientifique

Avant de présenter les particularités méthodologiques de l'étude exploratoire à la source de cet article, il importe de préciser deux points. Premièrement, les concepts explorés ont émergé des données obtenues sur le terrain puisque cette étude a été réalisée suivant les principes de la théorisation ancrée. Ainsi, les titres attribués aux deux vagues de recherche dont il est question dans cet article (Justification de l'étude des solutions au problème d'intégration des activités et Développement d'un modèle théorique d'intégration des activités) correspondent aux niveaux d'abstraction les plus élevés atteints après avoir exploré le terrain. Le problème managérial et le problème de recherche dont il est question dans l'étude ont émergé des données et n'ont, en aucun cas, été forcés (Glaser, 2014). Deuxièmement, nous adoptons le vocabulaire d'usage lorsqu'il est question de soumettre la méthodologie d'un projet de recherche et d'espérer son acceptation par les comités institutionnels. L'objectif ici est de favoriser un meilleur suivi du lecteur et, surtout, de rappeler au doctorant, voire au chercheur expérimenté, ce sur quoi il peut s'ajuster sur le plan méthodologique, même lorsqu'il choisit la théorisation ancrée comme stratégie de recherche.

1.1 Contexte et objectifs de l'étude exploratoire

L'étude exploratoire à la source de cet article s'inscrit dans l'univers des sciences de la gestion et porte spécifiquement sur la gestion de la structure organisationnelle matricielle en contexte de gestion de projet. Son objectif premier est de déterminer les différentes facettes du problème d'intégration des activités relatives au projet de développement de nouveaux produits, à celles des départements de l'entreprise dont les membres sont affectés temporairement au projet (structure organisationnelle dite matricielle).

Cette étude vise, en second lieu, l'identification des moyens utilisés actuellement ou à mettre en place dans les entreprises pour résoudre ces facettes du problème d'intégration des activités ou, à tout le moins, d'en diminuer les impacts sur le plan organisationnel. Il s'agit là de l'aspect pratique de l'étude exploratoire. Sur le plan théorique, ce deuxième objectif a pour finalité le développement d'un modèle théorique d'intégration des activités en contexte de gestion de la structure organisationnelle matricielle.

1.2 Théorisation ancrée comme stratégie de recherche

Pour réaliser cette étude, nous avons opté pour la théorisation ancrée comme stratégie de recherche, et ce, pour deux motifs. Le premier repose sur la persistance du problème managérial sous-jacent à notre recherche en raison, notamment, du niveau de complexité de celui-ci sur le plan organisationnel. Après plus de 40 ans de publications sur le sujet (Bartlett & Ghoshal, 1990; Cackowski, Najdawi, & Chung, 2000; Carpenter-Anderson & Fleming, 1990; Davis & Lawrence, 1977, 1978; De Laat, 1994; Dunn, 2001; El-Najdawi & Liberatore, 1997; Goold & Campbell, 2003; Jones & Deckro, 1993; Kuprenas, 2003; Robins, 1993), ce problème est encore vécu dans l'entreprise d'aujourd'hui. Afin de saisir au mieux cette complexité, nous retenons la suggestion d'Alderfer et Smith (1982) lorsqu'ils évoquent l'importance d'incorporer dans les méthodes de recherche les complexités du contexte organisationnel plutôt que

de tenter de les ignorer ou de les simplifier (Martin & Turner, 1986). Selon Glaser & Strauss (1967), la théorisation ancrée serait tout à fait appropriée à une étude visant la considération de la complexité de l'entreprise.

Le second motif est évoqué par Turner (1983) lorsqu'il précise que l'utilisation des principes de la théorisation ancrée permet « de produire des informations qui sont compréhensibles par les gens du milieu, informations qui, en plus, leur permettent de mieux saisir leur propre situation »¹ [traduction libre] (p. 348).

Qui plus est, la théorisation ancrée aurait déjà guidé plusieurs chercheurs dans leurs démarches de recherche sur les organisations. Ces travaux ont mené au développement de modèles théoriques dont la contribution est importante sur le plan académique (voir notamment Beech, 2000; Elsbach & Sutton, 1992; Isabella, 1990; Kahn, 1990; Knight et al., 2002; Maritan, 2001; Mohrman et al., 2003; Whetstone, 2001) et sur le plan managérial (entre autres, Clardy, 2000; Johnston & Mehra, 2002; Newton, Hase, & Ellis, 2002; Orlikowski, 1993; Pappu & Mundy, 2002).

1.3 Deux vagues de recherche pour mener l'étude exploratoire

La réalisation de notre étude exploratoire a nécessité deux vagues successives de recherche. Le cheminement de ces deux vagues est illustré à la Figure 1.

1.3.1 Vague 1 : Justification de l'étude des solutions au problème d'intégration des activités

Les données issues de la première vague de recherche nous ont permis de circonscrire et de préciser le problème managérial de même que le problème de recherche. Cette première vague a nécessité la réalisation d'un cycle de recherche complet dont voici les étapes.

Précision du problème managérial. Cette première étape a eu pour objet une familiarisation avec le milieu à étudier et l'identification des différentes situations problématiques pouvant survenir dans les entreprises lorsque leurs membres doivent

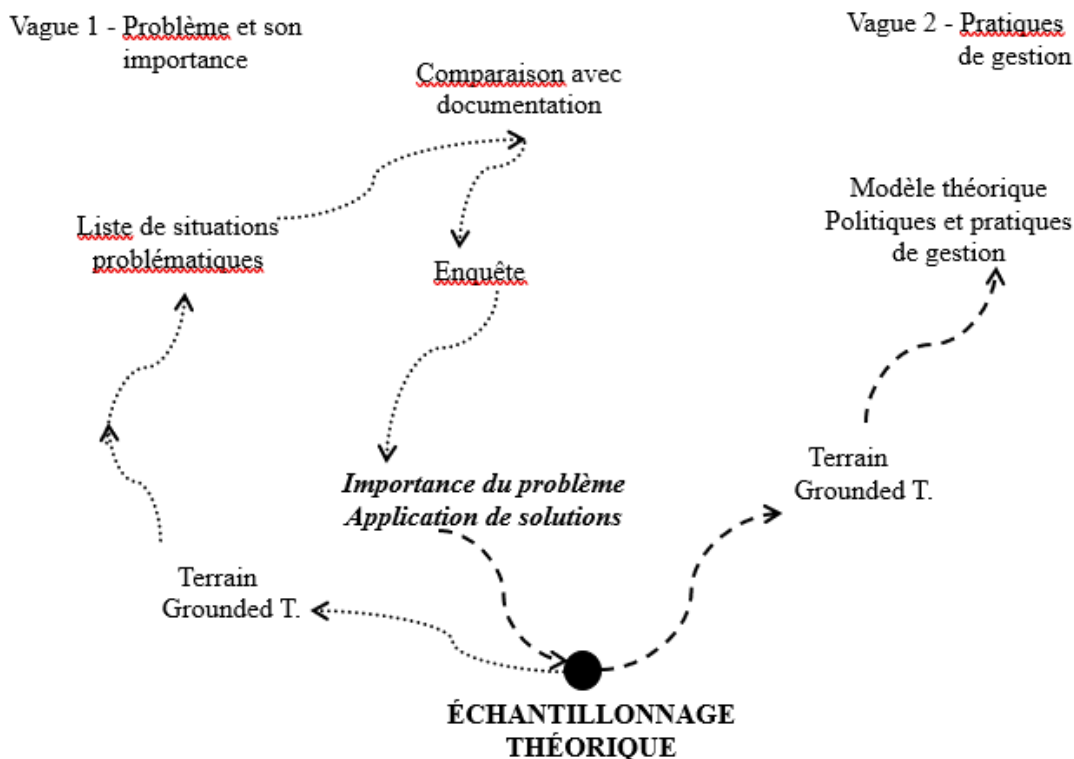


Figure 1. Logique des deux vagues de recherche et leurs étapes.

conjuguer à la fois avec les activités du projet et les activités de leur département d'appartenance (structure matricielle).

Comparaison des données avec la documentation scientifique. Cette étape visait à comparer les informations obtenues sur le terrain à l'étape précédente avec celles relevées par les chercheurs s'étant déjà intéressés à ce sujet. Il y a donc eu une recension de la documentation *a posteriori*, recension qui a été totalement guidée par les données recueillies sur le terrain.

Justification de l'importance du problème de recherche. Cette dernière étape consistait en l'évaluation de la pertinence de tenir une recherche visant à déceler les moyens susceptibles de résoudre le problème d'intégration des activités et les situations qu'il sous-tend (problème de recherche), ou du moins d'améliorer la gestion d'un tel

contexte organisationnel. Ce qu'il faut retenir ici est que l'étude exploratoire se devait d'être utile à plus d'une entreprise. Cette étape a donc été réalisée de manière empirique en sondant l'opinion du plus grand nombre possible de répondants provenant du milieu exploré. Il ne s'agissait pas de confirmer la présence de ce problème managérial dans les entreprises, mais de s'assurer qu'il s'agissait bel et bien d'un problème dominant et complexe aux yeux des répondants et que ceux-ci manifestaient l'intérêt de se pencher sur sa résolution (Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967).

1.3.2 Vague 2 : Développement d'un modèle théorique d'intégration des activités

La deuxième vague a nécessité la réalisation de deux étapes pour en arriver à développer un modèle théorique. Ce modèle a permis d'intégrer des activités relatives à des projets de développement de nouveaux produits à celles des départements de l'entreprise dont les membres sont affectés aux projets. Les principes de la théorisation ancrée ont guidé la réalisation de ces deux étapes.

Développement d'un modèle théorique. La première étape a permis d'identifier les moyens utilisés par les membres de diverses entreprises pour diminuer, voire éliminer les situations problématiques rencontrées, puis à développer un modèle théorique d'intégration des activités.

Applicabilité et pertinence pratique du modèle théorique. La dernière étape de la recherche visait à s'assurer que le modèle théorique élaboré correspond à la réalité vécue par les participants à l'étude et est susceptible de leur être utile dans la gestion de leur organisation.

1.4 Échantillonnage théorique

En conformité avec les principes de la théorisation ancrée, les entreprises et les membres à rencontrer ont été choisis suivant la méthode d'échantillonnage théorique (Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Cette méthode serait l'aspect de la théorisation ancrée où l'induction ferait place à la déduction (Glaser & Strauss, 1967), car c'est à partir d'un questionnement que le chercheur en déduit devoir

visiter un site en particulier, rencontrer un autre membre de ce même site ou les membres de tout autre site.

Cette méthode d'échantillonnage exige du chercheur qu'il porte attention à la pertinence théorique et aux buts de la recherche. Afin de réduire la redondance d'information, les précisions portant sur la pertinence théorique de l'échantillon et les buts de la recherche couvriront les deux vagues de la recherche exploratoire. En contrepartie, les modalités visant, de manière spécifique, la désignation des entreprises et des répondants seront présentées sous la vague de recherche qui les sous-tend (vague 1 et vague 2).

1.4.1 Pertinence théorique de l'échantillon

Notre étude concerne spécifiquement les entreprises pour lesquelles la réalisation des projets de développement de nouveaux produits fait partie intégrante de leurs activités courantes et qui accordent un très grand intérêt à l'amélioration des modalités du processus de développement de produits qu'ils utilisent. Nous avons consulté des entreprises qui réalisent les activités de leurs projets en faisant appel à une équipe multidisciplinaire, que les membres en fassent partie de manière formelle ou non. Ainsi, les membres affectés à cette équipe doivent conjuguer avec les activités relatives au projet et à leur département d'appartenance. Évidemment, toutes les entreprises rencontrées n'utilisaient pas le même processus et ne faisaient pas appel à la même structure pour exécuter les activités de leurs projets. Cependant, la philosophie restait la même et les situations problématiques rencontrées par les entreprises s'apparentaient. Lors de la vague 2 de la recherche, en plus de respecter les critères précités, les entreprises que nous avons retenues devaient avoir déjà tenté de résoudre ou de réduire en intensité le problème d'intégration des activités déjà confirmé à la vague 1.

Dans le cadre de cette étude, nous visons la justification de l'importance d'étudier le problème d'intégration des activités (vague 1) puis le développement d'un modèle

théorique d'intégration des activités (vague 2) convenant ou approprié à un contexte organisationnel spécifique. Ce contexte concerne l'intégration des activités du projet de développement de nouveaux produits aux activités départementales de l'entreprise, et non pas aux autres contextes où peut se vivre un tel chevauchement (structure matricielle). Il n'y avait donc pas lieu de rencontrer des membres provenant d'autres contextes que celui que nous venons de décrire.

2. Vague 1 : Justification de l'étude des solutions au problème d'intégration des activités

Dans cette deuxième section de notre article, nous apportons des précisions méthodologiques sur l'échantillonnage théorique, sur l'identification de la documentation théorique à consulter, ainsi que sur la collecte et l'analyse des données, en lien avec la première vague de recherche.

2.1 Désignation des entreprises et de la documentation à consulter

Précision du problème managérial. Afin de nous introduire dans le domaine à explorer, le directeur de l'Institut de développement de produits avait suggéré, parmi ses membres, quatre entreprises qui répondaient à nos critères d'échantillonnage. Par la même occasion, il nous a introduite auprès des spécialistes d'expérience susceptibles de nous informer sur les problèmes auxquels sont confrontées les entreprises. La rencontre de deux spécialistes a suffi pour comprendre et identifier les aspects du problème d'intégration des activités en situation de structure matricielle. Ces spécialistes, formés en ingénierie, sont rattachés au département de recherche et développement de leurs entreprises respectives; l'un à titre de vice-président et l'autre à titre de gestionnaire de projet.

Comparaison des données avec la documentation scientifique. La documentation scientifique consultée traite des problèmes rencontrés : 1) par les membres affectés à une équipe multidisciplinaire de projet; 2) par la gestion de la structure matricielle; 3) par la gestion de projets. L'identification des champs précis de

la documentation à consulter est issue des propos tenus par les répondants rencontrés à l'étape 1.

Justification de l'importance du problème de recherche. Nous considérons important de connaître la priorité que les entreprises membres de l'Institut de développement de produits accordent au problème d'intégration des activités identifié aux étapes 1 et 2, de même que leur souhait de voir la situation s'améliorer. Pour ce faire, le directeur de l'Institut nous a introduite auprès de tous les membres de l'organisme qui étaient présents à l'une des rencontres organisées, et ce, dans quatre régions différentes de la province de Québec.

2.2 Collecte de données

Dans cette section sur la collecte des données, nous évoquons comment la théorisation ancrée nous a guidée dans l'avancement de notre compréhension de l'objet de recherche, et ce, dès la clarification de la problématique.

2.2.1 Précision du problème managérial

Nous n'avions aucune connaissance des activités spécifiques ni de la particularité du contexte organisationnel que nous nous préparions à explorer. Pour assurer un meilleur suivi et favoriser la communication une fois sur le terrain, il devenait alors important d'être préparée de manière adéquate à l'univers des répondants. Pour y parvenir, nous avons consulté, au préalable, 1) la documentation diffusée aux membres de l'Institut de développement de produits; 2) quelques écrits scientifiques portant sur le processus de développement de produits, sur la gestion de projets en général et son processus ainsi que sur l'équipe multidisciplinaire de projet. Ces lectures ont permis de nous familiariser avec le vocabulaire, voire le jargon, utilisé en gestion de projet.

Les deux rencontres ont été personnalisées et réalisées à l'aide d'un guide d'entretien non structuré. Ce guide, qui ne comportait aucune question précise, ne visait qu'un seul objectif : que les répondants nous expliquent les problèmes qui leur donnent le plus de fil à retordre lorsqu'il s'agit de réaliser, en même temps, les activités du

projet et celles de leur département d'appartenance. Dans ce guide d'entretien figuraient certains points de repère concernant le processus de gestion de projet (p. ex., la conception, la planification, la réalisation, le transfert et la fermeture), l'équipe multidisciplinaire composée des membres affectés au projet (p. ex., travail à temps plein ou partiel) et le vocabulaire précis de ce champ d'expertise (p. ex., *jalons – Gates, Works breakdown structure – WBS, calendrier du projet*).

La rencontre avec le second répondant a été grandement facilitée en raison de notre plus grande familiarité avec le contexte et le phénomène exploré. En conséquence, nous étions davantage en mesure non seulement de comprendre le discours, mais aussi de circonscrire les questions nécessaires de manière à favoriser l'expression, chez le répondant, des problèmes qu'il était susceptible de percevoir dans ce contexte de travail. Aussi, même dans l'action, nous étions déjà en mesure de faire des liens avec les données déjà obtenues (et transcrites) du premier répondant. Voilà pourquoi il nous a aussi été possible de renforcer et de préciser les informations obtenues du premier répondant.

La comparaison des données obtenues par les deux spécialistes montrant déjà une saturation, seulement deux entreprises ont été consultées pour la réalisation de cette étape. Le problème rencontré et les situations problématiques sous-jacentes étaient identifiés. Aussi, nous apprenions de ces répondants qu'ils devaient conjuguer au quotidien avec la complexité de la structure organisationnelle matricielle. Jamais nous n'avions fait ce lien!

2.2.2 Comparaison des données avec la documentation scientifique

L'ensemble des situations problématiques ressorties du terrain nous a menée à rechercher d'autres données provenant, cette fois, de la documentation scientifique. À la suite des informations obtenues des deux répondants, nous avons été en mesure de cibler adéquatement le champ disciplinaire de la documentation qu'il devenait pertinent de consulter. Cette documentation traite des problèmes rencontrés avec la

structure matricielle en contexte de gestion de projets. Cependant, afin de respecter l'information obtenue sur le terrain, nous avons porté une attention particulière aux travaux sur l'intégration des activités à réaliser plutôt que sur l'intégration des membres affectés à une équipe multidisciplinaire de projets. Nous avons consulté 35 études qui portaient sur les problèmes rencontrés par les entreprises dont la structure de projet est matricielle. Parmi ces études, il y avait une recension de la documentation, 13 études empiriques, 6 études de cas et 16 études normatives.

2.2.3 Justification de l'importance du problème de recherche

Pour réaliser cette troisième étape, nous avons développé une grille d'évaluation à partir des 19 situations problématiques ressorties de l'analyse comparative des données (étape 2 de la sous-section suivante). La grille d'évaluation comprenait 19 énoncés décrivant chacun une situation problématique. Pour chaque énoncé, les répondants devaient se positionner sur les aspects suivants : jusqu'à quel point cette situation était-elle vécue dans leur entreprise? Jusqu'à quel point cette situation avait-elle été résolue? Jusqu'à quel point souhaitaient-ils améliorer cette situation? Une échelle de Likert à cinq points a été utilisée, allant de « pas du tout » à « énormément ». À la fin de la grille d'évaluation, une section était réservée aux répondants désireux de faire des commentaires personnels.

Lors de rencontres tenues dans le cadre des activités de l'Institut de développement de produits, nous avons remis la grille d'évaluation aux représentants des entreprises membres qui étaient présents, en tenant pour acquis que l'objet étudié était susceptible de les intéresser. Trente-deux membres ont accepté de participer à ce sondage pour un taux de réponse de 100 %.

2.3 Analyse des données

La problématique étant précisée, voyons maintenant, suivant la logique de la théorisation ancrée, comment l'analyse des données a guidé notre compréhension du phénomène et a mené à d'agréables surprises.

2.3.1 Précision du problème managérial

Codification des données. Après la rencontre avec le premier spécialiste, nous avons procédé à la transcription intégrale mot à mot et à la codification des données. La règle à suivre pour identifier une situation problématique était la suivante : un problème potentiel est considéré comme tel dès sa formulation par un répondant (Glaser & Strauss, 1967) et la façon d'énoncer ce problème respecte celle utilisée par celui-ci (p. ex. : « Le leader du département prend le dessus [...] et ils [membres] ne sont plus libérés [pour le projet] [...] »). Cette première codification, issue du processus d'élaboration de catégories abstraites à partir des données brutes obtenues sur le terrain (Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967), a mené à une première liste de situations problématiques dites d'intégration des activités, puis à un premier regroupement de concepts.

Comparaison des données et catégorisation. Après avoir réalisé le second entretien, transcrit le mot à mot puis codifié les données, nous avons comparé ces données à celles ressorties du premier entretien. Cette première comparaison nous a permis de procéder à un nouveau regroupement des situations problématiques et, ainsi, d'amorcer l'élaboration de catégories. Les catégories ont été définies à partir des situations problématiques et étaient assez générales pour les inclure (Glaser & Strauss, 1967). À la fin de cette analyse, le problème d'intégration identifié regroupait cinq catégories conceptuelles distinctes de situations problématiques et concernait spécifiquement les activités à réaliser. Déjà à cette étape les données laissaient transparaître qu'il s'agissait d'un problème d'intégration des activités à réaliser et non pas d'intégration des spécialistes affectés au projet.

2.3.2 Comparaison des données avec la documentation scientifique

Lors de la lecture des travaux recensés sur le sujet, nous avons retenu une recension de la documentation portant spécifiquement sur la gestion de l'organisation matricielle. Réalisée par Ford et Randolph (1992), l'étude expose huit inconvénients de la structure

traversant les fonctions. À notre connaissance, cet article propose la liste d'inconvénients la plus exhaustive présentée à ce moment, et recoupe les résultats de bon nombre d'autres études plus récentes. Cette recension est alors devenue notre modèle de référence, modèle qui a été renforcé par les résultats d'autres études recensées sur le sujet (Bartlett & Ghoshal, 1990; Cackowski et al., 2000; Dunn, 2001; Kuprenas, 2003). Parce qu'ils étaient distincts sur le plan conceptuel, nous avons considéré les huit inconvénients présentés par les auteurs comme étant des catégories conceptuelles du problème d'intégration.

En mettant en parallèle notre catégorisation du problème d'intégration et celle de Ford et Randolph (1992), nous avons constaté que la plupart des catégories du problème tirées de la documentation s'apparentaient à celles ressorties de notre analyse, à l'exception de deux d'entre elles. La première catégorie concerne la lutte de pouvoir qui est susceptible d'exister entre le directeur fonctionnel et le gestionnaire du projet. Nous avons retenu cette catégorie en considérant qu'il aurait été étonnant que les spécialistes rencontrés (un vice-président et un gestionnaire de projet en recherche et développement) soulèvent cet état de fait.

La seconde catégorie fait référence aux relations difficiles entre les membres affectés à une même équipe de projet. Nous n'avons pas retenu cette catégorie du problème d'intégration présenté par Ford et Randolph (1992) parce qu'elle s'éloigne conceptuellement des autres catégories du problème d'intégration des activités déjà formulées par les répondants. À notre avis, le fait que les relations entre les membres d'une équipe soient difficiles peut davantage être sous-jacent à un manque d'intégration des différents spécialistes devant travailler ensemble plutôt qu'à un manque d'intégration des activités organisationnelles à réaliser, bien que ces deux réalités puissent avoir un impact mutuel.

Cette comparaison des données avec la documentation a aussi permis de modifier, dans certains cas, l'appellation de nos catégories et, dans d'autres, le regroupement de deux catégories sous une nouvelle, dont le niveau conceptuel est plus

élevé. En fait, la stratégie de base de la découverte de concepts consiste à tenter de découvrir le niveau d'abstraction le plus élevé possible pour un concept donné, par rapport aux données elles-mêmes (Martin & Turner, 1986). De plus, comme chaque catégorie identifiée correspond à un aspect du problème plutôt qu'à une catégorie de problème en tant que telle, nous avons convenu d'utiliser le terme *volet* du problème d'intégration. À l'issue de ce remaniement, le problème d'intégration étudié est composé de six volets qui regroupent 19 situations problématiques dites d'intégration des activités.

2.3.3 Justification de l'importance du problème de recherche

Prises dans leur globalité, les données empiriques obtenues à cette étape grâce à la grille d'évaluation ont fait ressortir non seulement que les membres consultés rencontraient un problème d'intégration des activités, mais aussi qu'ils manifestaient un intérêt marqué à résoudre cette situation (Glaser & Strauss, 1967), voire qu'ils ont déjà fait des tentatives à ce sujet. Les analyses statistiques réalisées ont été l'analyse des proportions, de la moyenne et de l'écart type pour chacune des situations problématiques. Pour cet échantillonnage théorique, les résultats obtenus ont nettement permis de faire ressortir l'importance d'étudier ce problème. Notre sujet de thèse devenait accepté!

3. Vague 2 : Développement d'un modèle théorique d'intégration des activités

Dans cette troisième section de notre article, nous exposons les précisions méthodologiques sur l'échantillonnage théorique, la collecte et l'analyse des données, cette fois, en lien avec la seconde vague de recherche.

3.1 Désignation des entreprises à consulter (échantillonnage théorique)

Pour réaliser les deux étapes de la seconde vague de recherche (le développement du modèle théorique et son applicabilité), nous avons sollicité la participation des entreprises qui se sont montrées être les plus engagées dans la résolution du problème d'intégration des activités (problème de recherche). Ces entreprises ont été identifiées

à l'aide des résultats empiriques obtenus à l'étape 3 de l'analyse des données dont il vient tout juste d'être question (vague 1). Pour y parvenir, certaines des données empiriques ont été croisées manuellement à l'aide de tableaux préparés à cet effet. Nous avons pu procéder de la sorte parce que les données n'étaient pas très nombreuses et que les analyses étaient peu complexes. Voici la procédure mise en place.

Premièrement, nous avons placé en ordonnée dans le tableau croisé le nom de chacune des 32 entreprises ayant participé au sondage. Deuxièmement, un numéro a été attribué à chaque situation problématique évaluée (1 à 19). Troisièmement, nous avons subdivisé les résultats empiriques (moyenne) en quatre dimensions afin d'illustrer le niveau de difficulté vécue par l'entreprise avec une situation problématique donnée et le niveau de résolution de cette même situation par les membres de l'entreprise. Ces dimensions, que nous avons placées en abscisse dans le tableau croisé, sont : a) peu de problèmes, mais des solutions; b) peu de problèmes et pas de solution; c) beaucoup de problèmes, mais des solutions; d) beaucoup de problèmes et peu de solutions.

Ainsi, pour une entreprise donnée, nous avons inscrit le numéro correspondant à chaque situation problématique sous la dimension correspondant à l'évaluation du répondant. De cette façon, pour chaque entreprise participante, le contenu (numéros) des quatre dimensions placées en abscisse couvrait toutes les situations problématiques déjà évaluées par le répondant. Il devenait alors possible de calculer le nombre de situations problématiques sous chaque dimension et d'identifier :

- ✚ L'entreprise qui éprouve actuellement peu de problèmes concernant au moins quatre situations problématiques, parce qu'elle les a résolus au moins à 50 %;
- ✚ L'entreprise qui éprouve actuellement beaucoup de problèmes concernant au moins quatre situations problématiques, qu'elle a déjà résolus au moins à 50 %.

Suivant notre raisonnement, plus il y a de situations problématiques où l'entreprise rencontre peu de problèmes parce qu'elle les a déjà résolus et moins celle-ci

vit de situations problématiques sans y avoir déjà trouvé de solution, plus cette entreprise expose un certain dynamisme en matière de résolution du problème d'intégration des activités. Cette entreprise laisse supposer également que ses membres sont susceptibles de nous éclairer tout au long de l'exploration relative à cette deuxième vague de recherche. Neuf entreprises répondaient à ces critères. Nous avons sollicité quatre d'entre elles pour une raison fort simple : pour ces entreprises, on observait peu de situations vraiment problématiques pour lesquelles les membres avaient identifié peu de solutions (dimension a).

3.2 Collecte de données

Dans la logique de la théorisation ancrée, la collecte de données figure au fondement du développement d'un modèle théorique d'intégration des activités, de même qu'au fondement de sa pertinence.

3.2.1 Développement d'un modèle théorique d'intégration des activités

La collecte de données a été réalisée par des entretiens individuels à l'aide d'un guide d'entretien non structuré illustrant les 19 situations problématiques d'intégration des activités déjà identifiées. Cette exploration visait à connaître et à comprendre : a) comment les répondants vivent chacune de ces situations problématiques dans leur quotidien; b) les moyens mis en place pour remédier à chacune d'elles; c) l'impact de ces interventions sur les situations problématiques à résoudre; d) ce qu'il faudrait mettre en place, idéalement.

Le guide d'entretien a été enrichi de plusieurs annotations au fur et à mesure que se déroulaient les entretiens et que les questions émergeaient (Glaser & Strauss, 1967). Également, la dernière version du tableau de codes et de catégories (avec leur définition) était annexée au guide d'entretien et servait de cadre de référence, non pas au début de l'entretien, mais à titre de complément aux propos tenus par les répondants. Ainsi, dès qu'une solution était nommée par un répondant, nous nous permettions de questionner les répondants suivants au sujet de cette même solution. Par exemple, nous

nous sommes intéressée aux rôles de chacun dans le projet et à l'évaluation du rendement des membres affectés au projet dès l'émergence de ces deux concepts.

La transcription intégrale des propos tenus par chacun des répondants a été effectuée. Puis, chacun d'eux a reçu son propre verbatim par courrier électronique afin d'obtenir son approbation et de lui permettre d'apporter des précisions, le cas échéant. Les répondants pouvaient apporter des changements directement sur le texte qui leur avait été envoyé, et tous ont acquiescé à notre demande. Malgré le fait que les modifications apportées étaient davantage des précisions que des informations supplémentaires, plusieurs répondants ont révélé avoir apprécié cette façon de faire. Cette pratique a surtout permis de garder un contact avec les répondants (et les entreprises) et de rendre plus crédible notre travail tant auprès de ces derniers que des évaluateurs de nos travaux.

Nous avons exploré les sites les uns après les autres, et un à la fois. Ainsi, les membres d'un site donné n'ont été rencontrés que lorsque l'analyse des données du site précédent avait été complétée. Aussi, les informations nouvelles apportées par un répondant étaient utilisées lors de l'entretien avec le répondant suivant, et ainsi de suite jusqu'à la fin des entretiens. Dans ce cas, nous respectons la règle de simultanéité de la collecte et de l'analyse des données proposée par Glaser & Strauss (1967). Les quatre entreprises approchées pour participer à notre étude, au fur et à mesure que l'exploration avançait, répondaient aux critères d'échantillonnage et ont accepté d'emblée de contribuer à notre recherche; pour un taux de réponse de 100 %. Vingt-six répondants ont participé à la réalisation de cette deuxième vague de recherche.

3.2.2 Applicabilité et pertinence pratique du modèle théorique

Pour réaliser cette seconde étape de la vague 2, nous sommes retournée à chacun des sites déjà visités afin de présenter aux répondants ainsi qu'à d'autres membres de la haute direction, le modèle théorique d'intégration des activités que nous avons développé. L'objectif était d'obtenir leur avis quant à la pertinence et à l'applicabilité

du modèle théorique dans leur contexte de travail. Pour la circonstance, nous avons qualifié ce modèle de cadre pratique d'intervention.

La consultation visait la présentation du modèle d'intégration des activités afin d'expliquer au groupe chaque catégorie de solutions (moyens) du modèle puis de solliciter l'opinion des membres quant à sa pertinence en tant que cadre d'intervention. Deux entreprises ont toutefois sollicité une seconde consultation, plus longue cette fois, afin de prendre connaissance des relations entre les solutions suggérées par le modèle théorique et chacune des situations problématiques que ces solutions étaient susceptibles d'influencer. Les membres étaient invités à donner leur opinion sur chacune des relations proposées par le modèle et à indiquer si une catégorie de solutions pouvait résoudre une autre ou d'autres situations problématiques. Ces rencontres ont été enregistrées dans leur intégralité.

3.3 Analyse des données

Nous avons réalisé l'analyse des données en quatre temps. Il y a d'abord eu l'analyse des données provenant des répondants du site A puis du site B. Les résultats ont permis d'élaborer un premier modèle théorique d'intégration des activités. C'est à ce modèle qu'ont ensuite été comparées les données provenant des sites C et D, pour finalement constater la saturation théorique des analyses.

De manière plus précise, pour le site A, une première liste de codes et de catégories (C1) est ressortie de l'analyse des données provenant du premier répondant (R1). C'est à cette liste C1 que les nouvelles données provenant du second répondant (R2) ont été comparées au fur et à mesure que les concepts émergeaient. Les codes et les catégories attribués aux propos du premier répondant (C1) ont parfois été modifiés et d'autres ont été ajoutés. À plusieurs reprises, c'est la définition du code ou de la catégorie qui a été précisée, donnant lieu finalement à une nouvelle liste de codes et de catégories (et leur définition) représentant les données obtenues des deux premiers répondants (C2). Nous avons procédé ainsi jusqu'à ce que nous nous soyons assurée

d'avoir fait le tour de la question concernant le site A, ce qui a été le cas après le septième répondant.

Concernant la codification, Glaser (1978) est très clair. Le théoricien ancré ne doit pas générer un nouvel ensemble de concepts pour un nouvel ensemble de données. Il doit plutôt ajouter des incidents ou des concepts à la dernière liste de codes ou de catégories générée (accompagnée de leur définition) donnant lieu à une nouvelle version de cette liste, et ainsi de suite jusqu'à la version Cx de la liste de codes et catégories.

Le processus s'est poursuivi de la même façon avec les répondants provenant du site B. Les données provenant du premier répondant du site B (R8) ont été comparées à la dernière liste de codes et de catégories du site A (C7). Et ainsi de suite jusqu'au dernier répondant du site B (R13), donnant lieu à une treizième version de la liste de codes et de catégories (C13). À la fin de l'analyse du site B, nous étions en mesure de présenter un modèle théorique d'intégration des activités.

Cette situation est en accord avec ce qu'évoque Glaser (1978) lorsqu'il précise que, généralement, l'ensemble des concepts émerge assez rapidement des données. Cependant, nous avons tout de même poursuivi notre démarche en comparant successivement les données obtenues des répondants provenant des sites C et D au modèle qui a émergé des deux premières étapes de l'analyse. Après quoi nous avons constaté la saturation théorique, puisqu'aucune nouvelle donnée n'avait été dégagée de l'exploration des deux autres sites, simplement une confirmation des concepts déjà identifiés (Charmaz, 2000, 2004). Toutefois, nous avons remarqué que plusieurs des pratiques de gestion considérées comme étant courantes pour les sites A et B ont été suggérées par les répondants des sites C et D comme étant les pratiques idéales à implanter dans les entreprises désireuses d'améliorer la situation problématique. Loin d'avoir été inutile, l'exploration de ces deux autres entreprises a permis de confirmer l'importance des solutions déjà évoquées dans les sites A et B pour résoudre ou à tout

le moins pour diminuer le problème d'intégration des activités. Cette étape a paru rassurante aux yeux des responsables de notre cheminement doctoral.

Les données ont été analysées sans l'aide d'un logiciel de traitement de données. Ce choix prend sa source 1) du niveau de complexité de la problématique; 2) de l'observation, dès la première analyse des données (R1-C1), que certains commentaires pouvaient avoir une incidence sur plus d'une situation problématique; 3) du fait que nous craignons de manquer une observation ou une nouvelle interprétation d'une situation donnée.

Nous avons suivi les étapes de l'analyse par théorisation ancrée suggérées par Glaser et Strauss (1967) en considérant certaines des recommandations de Paillé (1994). Il s'agit là d'étapes successives, mais non exclusives les unes par rapport aux autres, et la progression de l'analyse n'est pas linéaire. Il devient alors difficile d'explicitier le détail de ce qui a vraiment été élaboré à l'intérieur même de chacune des étapes du processus de la théorisation ancrée. Cependant, nous nous sommes donné, dès le départ, une structure très stricte afin d'éviter de nous perdre dans les données et, par la même occasion, cela a su nous rassurer. Voici la présentation de certaines des pratiques utilisées pour transcrire et analyser les données obtenues à la vague 2 de cette recherche exploratoire.

Transcription des données. Voici un bref rappel des réponses attendues lors de nos entretiens, réponses que nous considérons être des catégories génériques. Pour chaque situation problématique explorée nous désirons connaître 1) la description de celle-ci par le répondant (comment il la percevait); 2) les solutions utilisées ou idéales (moyen); 3) l'impact de ces solutions sur cette même situation problématique (résultat). D'abord, il devient logique que les concepts qui sont susceptibles d'émerger des données soient mis en relation immédiatement avec la situation problématique qu'ils concernent ou sur laquelle le répondant s'est positionné. Les propos de chacun des répondants ont été transcrits intégralement (mot à mot) et placés directement sous la situation problématique dont il était question lors de l'entretien (rubrique portant son

titre). Cette logique a été suivie lors de la codification et de la catégorisation des données (voir ci-après). Puis, nous avons apporté les modifications suggérées par les répondants après qu'ils ont eu révisé la transcription des propos qu'ils avaient tenus lors des entretiens (voir la section de la collecte de données pour la vague 2).

Codification et catégorisation des données. Suivant Paillé (1994), codifier signifie étiqueter l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial, alors que catégoriser consiste à nommer les aspects les plus importants du phénomène étudié. Une fois les propos d'un répondant transcrits, nous sommes passés aux étapes suivantes :

- ✚ Première lecture du mot à mot et inscription (à même le document) des catégories génériques représentant ce que nous espérons déceler pour chaque situation problématique, soit la description (de la situation), le moyen appliqué ou idéal, et le résultat obtenu ou visé.
- ✚ S'il y a lieu, déplacement ou duplication d'une portion du texte sous la rubrique qu'elle concerne également, et indication de la page du mot à mot d'où celle-ci a été tirée (traçabilité des données). Sur ce point, Glaser (1978) recommande d'enregistrer un incident dans plus d'une catégorie, particulièrement durant les premières étapes de la génération des concepts, en gardant à l'esprit que cet incident peut être éliminé en tout temps. Nous soutenons ici qu'il devient primordial d'indiquer la provenance de cette duplication (p. ex., R2, p. 17).
- ✚ Seconde lecture du mot à mot, interrogation sur les concepts émergents et inscription (devant le propos) du ou des codes qui semblent être appropriés. La question à se poser est : de quoi est-il question ici ou dans ce propos (Paillé, 1994)? Les codes sont écrits en petites majuscules pour les distinguer des propos tenus (p. ex., ÉVALUATION DE RENDEMENT).
- ✚ Élaboration, en simultané, des catégories de codes, c'est-à-dire les phénomènes et les événements qui se dégagent de ceux-ci. À titre d'exemple, le concept

d'évaluation de rendement peut être placé sous la catégorie gestion des ressources humaines. Le plus grand danger ici est d'attribuer aux concepts les catégories qui font partie de notre champ d'expertise. L'autovérification, tout au long de l'analyse, devient donc essentielle.

- ✚ Élaboration, en simultané, d'une liste de codes et d'une liste de catégories, tous soigneusement définis sur le plan conceptuel, en faisant suivre la référence. Les codes et les catégories utilisés sont très proches, sur le plan conceptuel, des propos tenus par le répondant (Glaser & Strauss, 1967).
- ✚ Comparaison des nouvelles données avec la plus récente liste de codes et de catégories.
- ✚ Remise en question en continu et mise à jour de la liste de codes et de catégories (et leur définition) après chaque entretien, et ce, tout au long de la modélisation (Glaser, 1998; Glaser & Strauss, 1967). Nous tenons à préciser que plusieurs grandes catégories de pratiques ont été modifiées à la toute fin de l'analyse, soit deux mois avant le dépôt de notre thèse.
- ✚ À la toute fin de la consultation d'une entreprise, mise à jour des appellations relatives aux codes et aux catégories directement dans la transcription du mot à mot, et ce, pour chaque répondant rencontré (traçabilité des données). La dernière liste de codes et de catégories produite représente le contenu de tous les mots à mots transcrits jusqu'à ce jour, et ce, jusqu'au constat de la saturation théorique pour ce cycle de recherche.

Mise en relation. À cette étape de la théorisation, les catégories émergentes de solutions à mettre en place dans l'entreprise ont été reliées aux situations problématiques déjà connues, plutôt qu'entre ces catégories de solutions. Dans la majorité des cas, les liens avaient été clairement soulignés ou suggérés par les répondants eux-mêmes, de manière consciente ou non. D'autres liens ont émergé à la suite d'une lecture continue et attentive des transcriptions, et nous les avons mis en

lumière en retenant qu'un constat ou une nouvelle information peut provenir de celui qui voit ou celui qui a vu, c'est-à-dire l'interviewer ou l'interviewé (Charmaz, 2000, 2004). Cependant, en aucun temps nous ne nous sommes éloignée des propos tenus par les répondants. Nous avons aussi à l'esprit qu'à la toute fin de notre démarche, les membres ayant participé à cette recherche seraient appelés à approuver les relations proposées par le modèle théorique.

Élaboration de mémos. L'élaboration de mémos a pour but d'élever le niveau d'abstraction des codes ou des catégories, mais aussi de libérer l'esprit du chercheur afin de lui permettre de poursuivre sa démarche (Martin & Turner, 1986). Dans ces mémos se retrouvent des propos tenus par les répondants. Chaque propos est suivi du numéro du répondant qui l'a tenu, du code et de la catégorie lui ayant été attribués ainsi que du numéro de page de la parution de ce propos dans le mot à mot de ce répondant (traçabilité des données).

Avant de nous lancer dans l'écriture du modèle théorique, nous avons élaboré deux catégories de mémos. La première consistait à présenter chaque moyen appliqué ou suggéré afin d'améliorer une situation problématique donnée. Le développement de cette première catégorie de mémos a été amorcé dès la fin des rencontres du site A.

La seconde catégorie de mémos visait le rapprochement de tous les moyens utilisés ou suggérés par les répondants pour améliorer une situation problématique donnée. Cet exercice a grandement contribué non seulement à élever le niveau d'abstraction des catégories, mais également à éliminer des concepts et à en créer d'autres. Nous considérons cette étape dite *mémorandum* général (Martin & Turner, 1986) comme la pierre angulaire du modèle théorique réalisé dans le cadre de notre exploration.

Puis, nous avons rassemblé, dans un même tableau, toutes les catégories de moyens déjà appliqués ou bien suggérés en prenant soin d'indiquer les situations problématiques (écrites en grosses lettres majuscules) que celles-ci sont susceptibles

d'améliorer. Pour chaque moyen, nous avons fait suivre les propos tenus par les répondants et l'emplacement du propos dans la transcription du mot à mot (traçabilité des données). Cette pratique avait pour but d'illustrer les relations entre une catégorie et ses sous-catégories avec les 19 situations problématiques d'intégration des activités (Paillé, 1994).

Finalement, les deux catégories de mémos de même que le tableau relatif au regroupement des relations d'une catégorie de moyens avec les situations problématiques, pour un site donné, ont été repris, mais cette fois comme moyens de rapprocher les résultats provenant de l'ensemble des sites explorés et ainsi illustrer la saturation théorique.

Élaboration du modèle théorique. Suivant Paillé (1994), la modélisation consiste « à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un événement, un système, etc. » (p. 174). Les composantes du modèle théorique développé ont émergé de la comparaison continue entre les données, d'un travail intense d'analyse et d'abstraction de la pensée, mais aussi d'une réflexion libre et sans relâche de notre part. À de nombreuses reprises, nous avons scruté nos connaissances et la littérature afin de préciser ou de définir ce que les données laissaient entrevoir (Glaser, 1978, 1998).

Plusieurs tentatives de modélisation ont été nécessaires avant que les composantes du modèle théorique ainsi que leurs relations décrivent bien la compréhension que nous avons de la situation. En fait, la complexité de ce va-et-vient itératif entre la collecte de données et leur analyse ne peut mieux s'exprimer que par l'analogie du cordon en spirale raccordant un récepteur à l'appareil téléphonique qui, à l'usage, s'enroule sur lui-même. On voit son début et sa fin et, entre les deux, un ensemble de boucles qu'il devient difficile d'isoler.

Mais quelques-unes de ces boucles (les dernières) se sont avérées on ne peut plus déterminantes dans la complétude du modèle théorique, de sorte qu'il nous est plus

simple de les décrire. Depuis un certain temps, nous avons la ferme impression de tourner en rond, voire d'être face à un mur, faisant en sorte que le modèle théorique n'était toujours pas concluant. Après avoir obtenu la permission de notre directeur de thèse, nous nous sommes arrêtée afin d'explorer une facette du modèle non encore approfondie, et qui nous tenaillait depuis déjà un certain temps. Deux semaines nous avaient été allouées, mais ce retour en arrière aura finalement nécessité deux mois supplémentaires de travail.

Nous nous sommes donc éloignée de toutes les catégories de pratiques de gestion avec lesquelles nous étions confortables afin de nous consacrer totalement à l'écoute d'une petite portion de concepts, déjà identifiés, mais que nous ne parvenions pas à associer aux autres. L'attention portée à ces données nous a obligée à visiter d'autres de nos connaissances personnelles et la littérature portant sur l'utilité des principes dans les organisations. Concrètement, ces dernières boucles de théorisation ont permis d'identifier et de distinguer deux autres niveaux d'abstraction de la pensée (Wright & McMahan, 1992), soit le principe et la politique de gestion, lesquels se sont joints au troisième niveau d'abstraction déjà connu, qui est la pratique de gestion à mettre en place afin d'améliorer l'intégration des activités en contexte de gestion matricielle. Ces niveaux d'abstraction sont tirés de l'approche architecturale proposée par Becker et Gerhart (1996).

L'identification du lien entre l'ensemble des concepts ayant émergé des données laissait croire que l'étape de la modélisation était complétée. À vrai dire, notre réflexion et notre positionnement quant à la capacité du modèle théorique développé à représenter la réalité observée et interprétée ne se sont arrêtés que lorsque nous avons réellement ressenti un certain niveau de satisfaction, voire un apaisement intérieur.

Applicabilité et pertinence pratique du modèle théorique. Nous avons présenté le modèle théorique d'intégration des activités aux membres des entreprises déjà consultées. Ce que nous désirions vérifier était la pertinence et l'utilité potentielle (applicabilité) de ce modèle pour apporter des solutions au problème d'intégration des

activités que vivent ces entreprises. Et c'est ici que s'est arrêtée notre démarche, puisque nous nous étions acquittée de nos engagements. Nous reconnaissons toutefois qu'il aurait pu être intéressant de poursuivre celle-ci en comparant le modèle développé à la théorie susceptible de s'y rapprocher. Cependant, nous suivons les recommandations de Glaser (1978, 1998) et de Glaser et Strauss (1967) à cet égard : il est préférable de garder une telle comparaison pour la toute dernière étape de la théorisation.

Conclusion

L'objectif premier de cet article visait à rendre compte des choix méthodologiques liés à la démarche mise en place pour réaliser les deux vagues successives de recherche qui ont été nécessaires à une étude exploratoire s'inscrivant dans la perspective épistémologique inductive. Nous espérons avoir su guider, ou à tout le moins rassurer, le chercheur ou le novice engagé dans une recherche dont la stratégie est la théorisation ancrée.

Dans la même veine, ont été décrits de manière assez détaillée les outils structurants développés tout au long du processus de la transformation des données, lesquels ont été accompagnés de plusieurs exemples concrets. Par cet exercice, nous avons voulu encourager le chercheur ou le novice en théorisation ancrée à développer ses propres outils pour la structuration des données précieuses qu'il a en mains ou qu'il se prépare à recueillir.

Qui plus est, en présentant non seulement les motifs, mais les modalités mises en place, concrètement, pour réaliser un cycle complet de recherche (de l'induction à la déduction) et la vérification empirique avant d'entreprendre une seconde vague de recherche inductive, nous voulions faire ressortir l'importance de l'exploration inductive en sciences de la gestion. Mais encore, le fait d'être passée d'une phase inductive à une autre déductive en suivant le chemin d'un cycle complet de recherche ne peut qu'illustrer la proximité de ces méthodes sur le plan de leur utilité respective

pour la recherche, bien qu'elles semblent aux antipodes sur le plan épistémologique. Nous espérons aussi avoir su démontrer l'importance de retourner sur le terrain de la manière la plus naïve qu'il est possible de le faire pour en saisir toute la complexité actuelle et future et poursuivre ainsi la quête d'amélioration ou de bonification des théories actuelles.

Dans un même ordre d'idées, les résultats ressortis de cette étude se sont avérés être très pertinents pour les gestionnaires du milieu exploré. À ce titre, voici un des propos tenus à l'égard des résultats obtenus à la première vague de recherche : « Enfin, on a une vue d'ensemble de la situation [...] on est capable de mettre des mots sur ce qui nous arrive », s'est exclamé un vice-président de l'approvisionnement. Cela illustre bien l'un des principes de la théorisation ancrée défendus par Glaser et ses collègues selon lequel les résultats obtenus doivent être utiles au milieu exploré. Une fois de plus, la théorisation ancrée peut être considérée comme une stratégie de recherche utile pour une exploration en sciences de la gestion.

Note

¹ « *I can produce theoretical accounts which are understandable to those in the area studied and which are useful in giving them a superior understanding of the nature of their own situation* » (Turner, 1983, p. 348).

Références

- Alderfer, C. P., & Smith, K. K. (1982). Studying intergroup relations embedded in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 27(1), 35-65.
- Bartlett, C. A., & Ghoshal, S. (1990). Matrix management : Not a structure, a frame of mind. *Harvard Business Review*, 68(4), 138-146.
- Becker, B., & Gerhart, B. (1996). The impact of human resource management on organizational performance : Progress and prospects. *Academy of Management Journal*, 39(4), 779-801.

- Beech, N. (2000). Narrative styles of managers and workers. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(2), 210-228.
- Cackowski, D., Najdawi, M. K., & Chung, Q. B. (2000). Object analysis in organizational design : A solution for matrix organizations. *Project Management Journal*, 31(3), 44-51.
- Carpenter-Anderson, C., & Fleming, M. M. K. (1990). Management control in an engineering matrix organization : A project engineer's perspective. *Industrial Management*, 32(2), 8-13.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory : Objectivist and constructivist methods. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 509-535). London : Sage.
- 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.
- Clardy, A. (2000). Learning on their own : Vocationally oriented self-directed learning projects. *Human Resource Development Quarterly*, 11(2), 105-125.
- Davis, S. M., & Lawrence, P. R. (1977). *Matrix*. London : Addison-Wesley Publishing Company.
- Davis, S. M., & Lawrence, P. R. (1978). Problems of matrix organizations. *Harvard Business Review*, 56(3), 131-142.
- De Laat, P. B. (1994). Matrix management of projects and power struggles : A case study of an R&D laboratory. *Human Relations*, 47(9), 1089-1119.
- Dunn, S. C. (2001). Motivation by project and functional managers in matrix organizations. *Engineering Management Journal*, 13(2), 3-9.
- El-Najdawi, M. K., & Liberatore, M. J. (1997). Matrix management effectiveness : An update for research and engineering organizations. *Project Management Journal*, 28(1), 25-31.
- Elsbach, K. D., & Sutton, R. I. (1992). Acquiring organizational legitimacy through illegitimate actions : A marriage of institutional and impression management theories. *Academy of Management Journal*, 35(4), 699-738.

- Ford, R. C., & Randolph, W. A. (1992). Cross-functional structures : A review and integration of matrix organization and project management. *Journal of Management*, 18(2), 267-294.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA : The Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory : Issues and discussions*. Mill Valley, CA : The Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2014). Choosing grounded theory. *The Grounded Theory Review*, 13(2), 3-19.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York, NY : Aldine Publishing Company.
- Goold, M., & Campbell, A. (2003). Making matrix structures work : Creating clarity on unit roles and responsibility. *European Management Journal*, 21(3), 351-372.
- Isabella, L. A. (1990). Evolving interpretations as a change unfolds : How managers construe key organizational events. *Academy of Management Journal*, 33(1), 7-41.
- Johnston, R., & Mehra, S. (2002). Best-practice complaint management. *Academy of Management Executive*, 16(4), 145-154.
- Jones, R. E., & Deckro, R. F. (1993). The social psychology of project management conflict. *European Journal of Operational Research*, 64(2), 216-228.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Knight, A. D., Griffith, A., & King, A. P. (2002). Supply side short-circuiting in design and build projects. *Management Decision*, 40(7), 655-662.
- Kuprenas, J. A. (2003). Implementation and performance of a matrix organization structure. *International Journal of Project Management*, 21(1), 51-67.
- Maritan, C. A. (2001). Capital investment as investing in organizational capabilities : An empirically grounded process model. *Academy of Management Journal*, 44(3), 513-532.
- Martin, P. Y., & Turner, B. A. (1986). Grounded theory and organizational research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22(2), 141-157.

- Mohrman, S. A., Tenkasi, R. V., & Mohrman Jr., A. M. (2003). The role of networks in fundamental organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 39(3), 301-323.
- Newton, D., Hase, S., & Ellis, A. (2002). Effective implementation of online learning : A case study of the Queensland mining industry. *Journal of Workplace Learning*, 14(4), 156-165.
- Orlikowski, W. J. (1993). CASE tools as organizational change : Investigating incremental and radical changes in systems development. *MIS Quarterly*, 17(3), 309-340.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahier de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Pappu, M., & Mundy, R. A. (2002). Understanding strategic transportation buyer-seller relationships from an organizational learning perspective : A grounded theory approach. *Transportation Journal*, 41(4), 36-50.
- Robins, M. J. (1993). Effective project management in a matrix-management environment. *International Journal of Project Management*, 11(1), 11-14.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research : Grounded theory procedures and techniques*. London : Sage.
- Turner, B. A. (1983). The use of grounded theory for the qualitative analysis of organizational behaviour. *Journal of Management Studies*, 20(3), 333-348.
- Whetstone, J. T. (2001). How virtue fits within business ethics. *Journal of Business Ethics*, 33(2), 101-113.
- Wright, P. M., & McMahan, G. C. (1992). Theoretical perspective for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18, 225-320.

Non-publics et MTE : étudier les raisons de ne pas visiter des organismes culturels selon une démarche enracinée

Olivier Champagne-Poirier

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé

Lors d'une recherche menée selon les principes de la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE), nous avons étudié les raisons de ne pas visiter six organismes culturels établis en Mauricie. Cet article aborde les enjeux liés au concept central de notre étude, soit celui des non-publics de la culture. Nous y discutons les principes de la MTE et les nombreuses décisions d'ordre méthodologique que nécessite son application. De cette façon, nous explicitons les procédures mobilisées afin de gérer nos connaissances préalables sur la problématique, de collecter des données pertinentes, d'évoluer dans le projet en suivant une trajectoire hélicoïdale et d'analyser les données vers une compréhension cohérente avec les vécus des participants.

Mots-clés : Méthodologie de la théorisation enracinée, non-publics de la culture, défis méthodologiques, entretiens qualitatifs, trajectoire hélicoïdale

Introduction

Dans la foulée des « étude[s] communicationnelle[s] des faits culturels » (Luckerhoff & Jacobi, 2014, p. 47), nous proposons d'examiner la démarche méthodologique inductive que peut impliquer ce genre de recherche. Nous nous sommes intéressé aux raisons mentionnées par des individus de la Mauricie pour ne pas faire la visite de six organismes culturels établis dans cette région¹: le Musée québécois de culture populaire, le lieu historique national Ozias Leduc en Mauricie, le Salon du livre de Trois-Rivières, la Maison de la culture de Trois-Rivières, le FestiVoix de Trois-Rivières et le Ciné-Campus Trois-Rivières.

Cette recherche s'inscrit dans un contexte particulier qui se caractérise, d'une part, par une forte pression s'exerçant sur les organismes culturels « pour conquérir de

nouveaux publics, locaux et touristiques » (Larouche, Luckerhoff, & Labbé, 2017, p. 2) et, d'autre part, par le modèle de développement des industries culturelles québécoises qui confère un statut prioritaire aux publics :

Dans une économie de système que certains qualifient de processus de mondialisation ou de convergence des entreprises, l'impératif de rejoindre son public, pour un produit ou un service culturel donné, prend l'allure d'un déterminant avec lequel on doit composer (De la Durantaye, 2012, p. 268).

Devant ce désir de toujours rejoindre un plus grand nombre, force est de constater que la plus grande source de publics potentiels pour un organisme réside dans la masse de gens qui, jusqu'à maintenant, ne le fréquentent pas (Jacobi & Luckerhoff, 2009). Mais pour être en mesure d'intéresser ces individus, il importe de mieux comprendre ce qui, pour eux, justifie ce pourquoi ils n'ont pas, jusqu'à maintenant, visité les organismes.

De façon plus spécifique, cet article a trois objectifs. Dans un premier temps, nous expliquons comment, lors de notre démarche inductive, nous avons mobilisé le concept des non-publics de la culture sans utiliser la définition politique qui l'accompagne généralement depuis sa première utilisation (Jeanson, 1972). Dans un second temps, nous exposons les principaux défis auxquels nous avons fait face en tant que chercheur novice. Dans un troisième et dernier temps, en nous inspirant de recherches en sciences de l'éducation (Lapointe & Guillemette, 2012), en arts (Plouffe & Guillemette, 2012) et en communication (Allard-Gaudreau & Lalancette, 2018; Ben Affana, 2012), nous décrivons notre application des principes de la méthodologie de la théorisation enracinée² (Glaser & Strauss, 1967; Luckerhoff & Guillemette, 2012).

1. Le concept des non-publics de la culture : d'une utilisation normative à une utilisation inductive

Notre étude des raisons de ne pas visiter certains organismes culturels s'inscrit dans la lignée des recherches menées sur le concept des non-publics de la culture (Ancel &

Pessin, 2004; Ghebaur, 2017; Jacobi & Luckerhoff, 2009). Toutefois, des nuances s'imposent ici puisqu'il s'agit d'un concept qui a été appliqué à une panoplie d'approches depuis les cinquante dernières années. Certains responsables gouvernementaux, militants ou chercheurs l'ont utilisé afin de désigner et d'étudier des phénomènes d'exclusion culturelle, tandis que d'autres l'ont mobilisé sans préalablement conclure à un phénomène d'exclusion, et ce, afin de mieux comprendre pourquoi des individus décident de ne pas prendre part à certaines activités culturelles. La première perspective traduit une vision déterministe où les dispositifs en place dictent les pratiques culturelles. La deuxième laisse davantage de place aux individus en étant ouverte à la possibilité que les comportements de ceux-ci révèlent leurs propres volontés. Développons concernant ces deux approches.

En 1968, après avoir constaté que les mesures de démocratisation culturelle mises en place depuis une vingtaine d'années par le gouvernement français ne portaient pas les fruits escomptés, différents acteurs du milieu culturel français se sont réunis dans la ville de Villeurbanne. La Déclaration de Villeurbanne, manifeste issu de cette réunion et dont l'auteur principal est Francis Jeanson, s'adressait aux décideurs politiques de l'époque. Parmi les actions de démocratisation culturelle qui y sont critiquées figure l'établissement dans les différentes régions de France des Maisons de la culture (Urfalino, 1996). Selon Jeanson et les cosignataires de la Déclaration, celles-ci n'auraient pas vraiment fait en sorte d'améliorer l'accès à la culture. Apparemment, les citoyens absents de la culture n'avaient pas été atteints par les mesures de démocratisation. Aussi est-ce pour désigner ces absents que le terme *non-public* a été mis de l'avant pour la première fois dans ce document. Il s'agissait, par la création de cet antonyme inusité, de désigner l'« immensité humaine composée de tous ceux qui n'ont encore aucun accès ni aucune chance d'accéder prochainement au phénomène culturel sous les formes qu'il persiste à revêtir dans la presque totalité des cas » (Jeanson, 1972, p. 120).

Cette définition hautement politisée est lourde d'absolus, en ce sens qu'elle insiste sur le fait que les non-publics de la culture sont composés de personnes qui, malgré les mesures de rapprochement mises en place par l'État, n'auraient en quelque sorte aucune chance d'accéder à la culture. Cela revient à dire qu'une portion de la population se montrerait à ce point démunie face aux différentes propositions des organismes culturels que même le rapprochement géographique que représentent par exemple les Maisons de la culture ne saurait faire en sorte qu'elle y prenne part. Aborder le concept des non-publics selon cette définition implique donc d'établir préalablement que ce qui mène des individus à ne pas visiter des organismes culturels est que ces organismes les excluent (parfois symboliquement) sur la base de leurs compétences culturelles.

Depuis le début des années 2000, des chercheurs ont pris leurs distances face à cette définition initiale du concept des non-publics (Ancel & Pessin, 2004). Sans automatiquement l'associer à l'impossibilité d'accéder à la culture, ils l'appréhendent comme un construit résultant de l'action de dispositifs multiples et complexes (Jacobi & Luckerhoff, 2009). Ces chercheurs désirent donc dépolitiser le concept et le rendre plus flexible. Plutôt que d'imposer un cadre explicatif à des pratiques sociales, ils désirent comprendre les vécus des individus venant constituer ces pratiques. En contraste avec la première approche où le point de départ d'une démarche est théorique, cette nouvelle façon d'approcher le concept des non-publics implique un point de départ empirique.

Ainsi, dans ces recherches récentes, le concept s'est vu définir selon des critères méthodologiques, en ce sens qu'il désigne désormais un terrain à examiner. Donnons deux exemples. Ghebaour (2017) s'est intéressée aux non-publics d'expositions de photographies extérieures en s'adressant aux habitants de la ville française de Fleury qui ne visitent pas les expositions. De leur côté, Nadeau, Lapointe et Luckerhoff (2017) se sont penchés sur les non-publics des musées d'art en allant à la rencontre d'individus âgés de 15 à 24 ans et qui n'avaient pas visité un musée d'art dans les trois dernières

années. Lors de telles recherches, les caractéristiques politiques et idéologiques du concept ont été abandonnées afin d'aborder avec grande ouverture ce pourquoi des individus ne visitent pas certaines propositions culturelles.

La présente recherche s'inscrit dans la continuité de cet emploi méthodologique du concept des non-publics de la culture puisque, tout comme Ghebaur (2013), nous nous sommes intéressé à des « personnes en situation, à l'instant t , de non-pratique culturelle, de non-contact avec un objet culturel donné » (p. 1). Autrement dit, nous avons intégré à notre étude des individus selon les seuls critères qu'ils résidaient, au moment de l'enquête, dans les villes où sont installés les six organismes culturels et qu'ils ne les ont pas visités depuis au moins cinq ans. Nous avons adopté ces critères afin de maximiser nos chances d'obtenir un portrait diversifié et riche des raisons expliquant cette absence de visite. Ainsi, le critère géographique se motive du fait qu'un individu résidant à une très grande distance des organismes culturels a de bonnes chances d'attribuer principalement son absence de visite à l'éloignement. En revanche, un individu habitant la ville hôte de ces organismes a beaucoup plus de chances d'exprimer des raisons variées. Aussi, le critère temporel d'« au moins cinq ans » constitue un autre effort d'ouverture à la diversité. En effet, les offres culturelles d'un organisme changent, du moins en partie, sur une période de cinq ans : les expositions temporaires sont remplacées, l'offre de spectacles ou de films varie, etc. Ainsi, l'intérêt d'un individu pour des propositions datant de plus de cinq ans n'exclut pas l'expression d'un désintérêt envers les propositions actuelles. Notre utilisation méthodologique du concept des non-publics implique de chercher à mieux comprendre les vécus d'individus dont les pratiques les ont amenés à *ne pas* visiter ou à *ne plus* visiter les organismes culturels ciblés.

2. MTE et fréquentation culturelle : les défis d'un chercheur novice

Au cours de cette recherche visant la compréhension des raisons de ne pas visiter des organismes culturels de la Mauricie, nous avons voulu maintenir une démarche cohérente en regard de la MTE, soit « une approche inductive dont la finalité est de

générer des théories » (Corbin, 2012, p. vii) et qui a été formalisée à la fin des années 1960 (Glaser & Strauss, 1967). Proposant des procédures denses, mais flexibles, elle ambitionne de générer et/ou d'analyser des matériaux empiriques, et ce, dans le but d'obtenir une théorie s'enracinant dans les données concernant une problématique étudiée. L'unicité de cette méthode découle, notamment, de deux particularités générales (Corbin & Strauss, 2015) :

- ✚ les cadres dans lesquels sont organisés les résultats de la recherche ne sont pas choisis à priori; en effet, les apports théoriques font partie d'une théorisation enracinée seulement s'ils entretiennent un bon niveau de cohérence avec la compréhension que se fait le chercheur des données collectées;
- ✚ le processus de recherche en MTE n'est pas linéaire : « l'analyse et la collecte des données [y] sont interreliées »³ [traduction libre] (Corbin & Strauss, 2015, p. 7).

Si ces deux particularités semblent simples, leur portée est complexe et commande une interprétation nuancée. De fait, plusieurs auteurs ont relevé la difficulté que posent les principes de la MTE pour les chercheurs novices (Corbin & Strauss, 2015; Lejeune, 2014; Luckerhoff & Guillemette, 2012). Le maintien de procédures cohérentes implique de savoir se positionner en équilibre « entre la distorsion et la conceptualisation »⁴ [traduction libre] (Strauss, 1993, p. 12) et donc, de développer une sensibilité permettant d'alterner avec aisance entre des phases de production d'interprétations complexes des données et des phases consistant à effectuer des montées en abstraction, le tout en synthétisant et en simplifiant ces interprétations, et ce, afin de produire des théories.

La recherche discutée ici est au cœur de notre projet doctoral. Bien que nous ayons été initié aux approches inductives lors d'expériences de recherche antérieures, il n'en demeure pas moins que nous avons rencontré plusieurs défis au cours de l'étude exposée ici, qui constitue notre engagement le plus prolongé envers la MTE. Ces défis, autour desquels se construit la portion suivante du présent article, prennent deux formes

et relèvent de l'application de procédures inductives et du maintien d'une trajectoire de recherche cohérente en regard de la MTE. Nous proposons ainsi d'aborder certains principes de la MTE, d'exposer les défis qu'elles peuvent poser chez un chercheur novice et de décrire les processus mobilisés afin de les relever.

2.1 La suspension des savoirs et la collecte de données enracinées dans le vécu des participants : des défis de taille

Le premier défi que nous avons dû relever lors de notre recherche doctorale concerne notre rapport aux théories en place et relevant directement de notre objet d'étude. Nous avons entamé notre projet sur la base d'une connaissance établie du concept des non-publics de la culture. Si cette connaissance nous a permis de formuler des critères méthodologiques appropriés aux approches inductives, elle a également impliqué de consulter un nombre considérable de travaux abordant les multiples raisons qu'ont des individus de ne pas visiter des organismes culturels. Cela dit, rappelons que notre objectif est de produire une théorie relative à notre problématique qui serait enracinée dans les données. Dans ce contexte, comment reléguer cette connaissance à l'arrière-plan pour laisser le plus de place possible aux données?

Inévitablement, un intérêt envers une problématique traduit une certaine connaissance de celle-ci, mais cela n'implique pas pour autant que cette connaissance constitue un cadre théorique. Pour respecter les principes de la MTE, Guillemette et Luckerhoff (2009) suggèrent aux chercheurs de procéder à une « suspension temporaire » (p. 10) des savoirs théoriques en ce qui a trait aux données à analyser. Pour ce faire, il importe de prendre conscience de ce qui est su de la problématique. Ensuite, lorsque confronté à des données relatives à celle-ci, il faut toujours remettre en question la compréhension que nous nous faisons des données (Guillemette, 2006). C'est d'ailleurs la manière dont nous avons procédé aux premiers instants du présent projet en nous questionnant constamment à savoir si l'évolution de notre compréhension de la problématique était redevable des données ou plutôt de notre bagage de connaissances préalables, questionnement que nous avons méticuleusement

documenté. La prise de notes sur le positionnement du chercheur par rapport à sa propre compréhension se montre essentielle (Corbin & Strauss, 2015).

Si nos connaissances préalables ont été identifiées et suspendues, nous ne les avons toutefois pas évacuées de notre recherche. En fait, le rôle omniprésent du chercheur dans la production de connaissances est l'une des caractéristiques épistémologiques fondatrices de la MTE (Glaser & Strauss, 1967); sa sensibilité théorique est donc valorisée : « [C]haque chercheur a sa sensibilité; il est sensible à des aspects de la réalité plus qu'à d'autres, notamment à cause de sa formation disciplinaire et à cause de ses "connivences" théoriques » (Guillemette & Lapointe, 2012, p. 15). Encore une fois, il doit identifier ses propres concepts sensibilisateurs (*sensitizing concepts*; Bowen, 2006), sans toutefois les forcer sur sa compréhension. Par exemple, lorsque nos analyses des données étaient cohérentes en regard des éléments théoriques sur les raisons de ne pas visiter différents organismes culturels, nous les avons intégrées à notre théorisation enracinée. En contrepartie, nous ne nous sommes pas accroché à ces connaissances. Si tel avait été le cas, nous aurions appliqué nos concepts sensibilisateurs de la même manière que nous aurions pu le faire des éléments d'un cadre théorique, ce qui aurait été irréconciliable avec les fondements de la MTE.

Le deuxième défi auquel nous avons été confronté concerne l'adoption d'une technique de collecte de données consistante par rapport à nos objectifs inductifs. Lors d'une étude menée selon les principes de la MTE, plusieurs techniques de collecte de données peuvent être utilisées. Un phénomène peut être étudié sur la base de données invoquées, c'est-à-dire qui existent à l'extérieur du projet de recherche, qu'il s'agisse d'articles de journaux, de rapports d'entreprises, de politiques ou de documents historiques. Il peut aussi être étudié à partir de données générées, c'est-à-dire qui n'existent qu'en raison de la démarche de recherche, par exemple des données collectées grâce à des entretiens, de l'observation ou la tenue d'un journal (Corbin & Strauss, 2015).

Dans le présent projet, notre intention a été d'étudier ce pourquoi des individus ne visitent pas des organismes culturels établis dans la région où ils vivent et dont, bien souvent, l'offre leur est destinée. À cet effet, nous avons suivi le conseil de Kvale (1996) : « [S]i vous voulez savoir comment les gens comprennent leur monde et leur vie, pourquoi ne pas leur demander? »⁵ [traduction libre] (p. 1). Nous avons ainsi recruté des participants non publics des organismes partenaires et nous avons conduit auprès d'eux des entretiens non structurés, soit le type d'entretiens qui, parce qu'ils « ne sont pas menés en suivant une structure préétablie[,] constituent la plus riche source de données servant à bâtir une théorisation »⁶ [traduction libre] (Corbin & Strauss, 2015, p. 38)⁷. Plus concrètement, nous avons mené des entretiens individuels et de groupe ayant comme unique point de départ un questionnement le plus large possible concernant les raisons freinant leurs visites. Lors de ces entretiens, une grande place a été laissée aux interviewés, particulièrement en ce qui a trait aux thématiques abordées, cette position traduisant un désir d'en apprendre davantage sur des réalités que nous admettions alors ne pas connaître (Mayer & Ouellet, 2000).

Au cours des entretiens, nous avons tenté de demeurer le plus ouvert, neutre et attentif possible afin de ne pas suggérer d'éléments de réponse qui éloigneraient les individus de ces réalités qui nous étaient inconnues. Nous avons donc évité les questionnements non directement enracinés dans les vécus rapportés par les interviewés. Il importe néanmoins de préciser ici qu'il ne faut pas confondre absence de questions préétablies et absence de préparation (Corbin & Strauss, 2015). En réalité, la collecte s'est montrée très exigeante, comme elle l'est généralement pour les chercheurs novices (Mayer & Ouellet, 2000), et ce, notamment parce que ce type d'entretiens provoque un sentiment de dissymétrie chez les individus rencontrés, « la plupart des personnes interviewées s'attend[ant] à ce que ce soit l'intervieweur qui pose les questions » alors qu'elles « se limit[eraient] [...] à répondre à ces dernières » (Poupart, 1997, p. 190). Notre choix de technique de collecte implique donc de conserver un haut niveau d'activité lors des entretiens afin de conforter et de valoriser

les individus dans leur rôle (Rogers, 1951). Il devient alors difficile de ne pas se laisser entraîner dans une conversation, écueil à éviter absolument, puisque

l'entretien ne sert pas à développer une relation avec le participant, [mais] plutôt [à] permettre au chercheur de recueillir une description et une interprétation d'un processus ou d'un événement, et ce, d'une façon que le participant reconnaîtrait comme vraie (Champagne-Poirier, 2016, p. 19).

Comme nous l'avons précisé, nous avons eu recours tant à des entretiens individuels qu'à des entretiens de groupe. Entre septembre 2012 et décembre 2016, 44 entretiens de groupe et 155 entretiens individuels ont été menés. Au total, 466 participants identifiés comme appartenant aux non-publics ont été rencontrés lors des six différentes périodes de collecte de données⁸. Afin de favoriser la diversité des participants, des personnes issues de milieux très variés ont été recrutées et ces dernières avaient entre 18 et 85 ans. Certaines étaient des professionnelles ayant une formation universitaire tandis que d'autres recevaient des prestations d'aide sociale et n'avaient pas terminé leurs études secondaires. Certaines étaient célibataires tandis que d'autres vivaient en famille. Enfin, certaines étaient étudiantes alors que d'autres étaient retraitées. Bref, loin de chercher à obtenir des quotas représentatifs des différentes strates de la population, nous avons plutôt fait l'effort de chercher des participants susceptibles de nous procurer des données diversifiées.

Nous avons en outre combiné deux types d'entretiens. Si les entretiens individuels permettent d'aborder plus en profondeur le vécu de chaque interviewé (Kvale, 1996), les entretiens de groupe sont reconnus pour favoriser des échanges plus naturels et proches des interactions quotidiennes (King & Horrocks, 2010). Par conséquent, nous avons entrepris la collecte en réalisant les entretiens de groupe, ce qui nous a permis d'aborder rapidement un large spectre de raisons. Les entretiens individuels, quant à eux, nous ont donné l'occasion de nous assurer que des éléments importants n'avaient pas été escamotés lors des entretiens de groupe, que ce soit par manque de temps, par timidité ou en raison des effets attribuables au biais de

désirabilité sociale (à la fois face aux autres participants et à l'intervieweur). De surcroît, les entretiens individuels nous ont permis d'étudier davantage certaines raisons soulevées lors des entretiens de groupe, mais dont nous n'avions développé qu'une compréhension partielle.

2.2 Les défis du maintien de la trajectoire inductive : l'atteinte du seuil de saturation théorique et la montée dans des voies de théorisation

Le parcours itératif intrinsèque à la MTE nous est apparu comme une source de défis. Comme nous l'aborderons dans la section suivante, ce premier contact extensif avec l'approche a été ponctué de questionnements concernant la taille d'un corpus suffisant et les procédures susceptibles de faire évoluer des données vers des catégories conceptuelles.

Précisons tout d'abord que, malgré l'ampleur de notre collecte, notre objectif n'a jamais été de rassembler un échantillon comptant suffisamment de données semblables pour être considéré comme représentatif d'une population. Nous avons plutôt cherché à collecter des données suffisamment variées pour que celles-ci, lorsqu'analysées, puissent mener à la meilleure compréhension possible des multiples raisons pour ne pas faire la visite des six organismes partenaires. Cela dit, l'abandon des balises liées à la représentativité a provoqué l'interrogation suivante : comment être certain que notre collecte de données enrichira réellement notre compréhension? Comme tout chercheur, nous étions craintif devant l'accumulation de données qui, en fin de compte, pourraient se montrer plus ou moins utiles.

Afin de limiter ce risque, Corbin et Strauss (2015) proposent une façon de faire contribuant à un échantillonnage non pas statistique, mais bien théorique. En MTE, l'échantillonnage ne vise pas l'accumulation de données, mais plutôt l'accumulation d'éléments alimentant la compréhension du chercheur. La taille de l'échantillon n'est donc pas déterminée par la quantité de données amassées, mais plutôt par la qualité des données, par la complexité du phénomène étudié et par la capacité du chercheur à

donner du sens aux données. C'est d'ailleurs pour cela que le nombre d'individus rencontrés dans le cadre de ce projet a varié selon l'organisme concerné. Par exemple, lors du volet Ciné-Campus Trois-Rivières, soit l'avant-dernier volet réalisé, nous avons rencontré 43 individus appartenant aux non-publics avant d'obtenir une compréhension satisfaisante du phénomène. Ils se sont montrés volubiles et ont énoncé des raisons riches, en nombre restreint, mais suffisant, ce qui a fait en sorte que nous étions à l'aise avec le processus de recherche. En revanche, lors du volet Musée québécois de culture populaire, nous avons rencontré 116 participants. Les raisons abordés lors des entretiens furent nombreuses, mais, s'agissant d'un des premiers volets réalisés, nos réflexes et notre sensibilité n'étaient pas aussi développée que lors des derniers volets. Nous avons effectivement remarqué que notre capacité à relever (lors des entretiens et de l'analyse) les éléments susceptibles de nous aider à comprendre le phénomène s'est grandement améliorée au fil des épisodes de collecte des données. Cela nous a permis d'aller chercher plus rapidement une profondeur dans les entretiens des derniers épisodes.

Chaque volet du projet a été constitué par une alternance entre des périodes de collecte de données et des périodes d'analyse. Ce processus nous a donné la capacité de vérifier le cheminement de notre compréhension. Si nous avions collecté les données en une seule fois, « l'échantillonnage théorique [se serait montré] difficile ou impossible, car », en procédant de cette manière, « le chercheur ne peut pas relancer sa collecte afin d'aller chercher les données nécessaires à la formation de concepts riches »⁹ [traduction libre] (Corbin & Strauss, 2015, p. 69). Nous avons donc adopté ce que Plouffe et Guillemette (2012) nomment une « trajectoire hélicoïdale » (p. 97), c'est-à-dire une trajectoire permettant d'avancer vers une meilleure compréhension du phénomène en effectuant de multiples allées et venues entre des périodes de collecte et d'analyse. En pratique, cette procédure nous a incité à comparer continuellement ce que nous comprenions des nouvelles données avec ce que nous avons compris des données déjà amassées.

Toutefois, si les phénomènes sociaux sont infiniment complexes, est-ce à dire que leur étude ne peut trouver son terme? Dans une perspective telle que la nôtre, la réponse est théoriquement oui. Cela dit, le concept de saturation théorique (*theoretical saturation*; Glaser & Strauss, 1967) a su nous éclairer et nous sortir d'une telle impasse. Celui-ci nous a permis de convenir du stade de notre recherche où, à la suite de nombreuses itérations entre collecte et analyse, nous avons jugé détenir une compréhension suffisante de la problématique étudiée, et ce, tout en demeurant conscient que de nouvelles collectes et analyses pourraient sans doute encore nuancer notre compréhension, bien qu'à un rythme très lent.

L'atteinte de seuils de saturation théorique lors des six volets de notre recherche a impliqué de nombreux processus d'analyse mobilisant des niveaux d'abstraction différents. Les aspects invoqués par les participants lors de notre recherche ne constituaient pas, en eux-mêmes, une suite logique d'éléments conceptuels permettant de formuler une théorie sur les raisons de ne pas visiter les organismes culturels mauriciens. La mise en commun des différents vécus des individus rencontrés a plutôt constitué un enchevêtrement complexe et parfois contradictoire d'idées plus ou moins claires et complètes concernant le phénomène étudié.

Devant le besoin d'organiser les données, nous avons entrepris, parallèlement aux épisodes de collecte, un processus inductif de codage. Les écrits méthodologiques dégagent généralement trois étapes du codage inductif : le codage ouvert, le codage axial et le codage sélectif (Labelle, Navarro-Flores, & Pasquero, 2012; Lejeune, 2014). Bien que, dans les faits, ces étapes ne se réalisent pas de façon linéaire, il est suggéré de commencer l'analyse des données en identifiant les unités de sens susceptibles de contribuer à l'avancement de notre connaissance (Lejeune, 2014). Ces unités peuvent prendre des formes diverses : mots, phrases, paragraphes, etc. Le processus de synthétisation commence dès l'étape du codage ouvert, puisque le chercheur y détermine déjà l'essence des unités de sens en leur attribuant des codes, soit des étiquettes (Lejeune, 2014). La montée en abstraction se poursuit lors de l'étape du

codage axial. En se concentrant sur les propriétés des codes déterminés préalablement, le chercheur tente alors d'établir « les liaisons possibles entre les codes » (Labelle et al., 2012, p. 77). Ce sont donc les premières interprétations du chercheur qui sont ici analysées, et ce, afin de créer des amalgames qui réduiront le nombre de codes. Finalement, devant les codes axiaux, le chercheur doit déterminer si des catégories conceptuelles sont présentes et si elles permettent bel et bien de mieux comprendre le phénomène étudié. Il s'agit de l'étape du codage sélectif. En effet, il « est vraisemblable que, bien qu'intéressantes, ces catégories éclairent un autre phénomène que celui étudié » (Lejeune, 2014, p. 115). Le résultat de notre codage sélectif prend donc la forme du maintien des catégories permettant la conceptualisation ce qui amène des personnes à ne pas visiter les organismes partenaires.

3. Illustration de notre démarche

Afin d'illustrer davantage la manière dont s'est articulée notre démarche, nous proposons ici de revoir comment ont été appliqués les principes de la MTE. Il s'agit donc de décrire la manière dont nous avons procédé afin de transformer un intérêt général de recherche en une proposition de compréhension du phénomène qui consiste à ne pas visiter des organismes culturels établis en Mauricie, soit : le Musée québécois de culture populaire, le lieu historique national Ozias Leduc en Mauricie, le Salon du livre de Trois-Rivières, la Maison de la culture de Trois-Rivières, le FestiVoix de Trois-Rivières et le Ciné-Campus Trois-Rivières. D'évidence, nous ne saurions, dans le cadre de cet article, offrir un portrait précis du déroulement de chacun des six volets de notre étude. Nous concentrons donc la portion suivante de cet article sur des processus qui se sont répétés durant les différents volets et que nous identifions comme des processus-clés.

3.1 De l'entretien à la théorisation

Nos différents volets ont commencé par le recrutement de participants. À ce sujet, précisons qu'en raison des termes de notre partenariat, ce sont les responsables des six

organismes partenaires qui ont formé les groupes de discussion. Ils ont recruté des individus de profils variés, résidant dans les villes où sont établis les organismes (Trois-Rivières ou Shawinigan) et qui ne les ont pas visités depuis au moins cinq ans. Pour notre part, avec la collaboration d'assistants de recherche, nous avons recruté et interviewé les personnes ayant participé aux entretiens individuels. Le bouche-à-oreille a été utilisé pour le recrutement des 466 participants.

En ce qui concerne le déroulement de la collecte, lors des premiers entretiens, nos apports verbaux ont été minimes. Une question de départ large, soit « comment vous expliquez-vous le fait de ne jamais, ou pas depuis au moins cinq ans, avoir fréquenté [nom d'un des six organismes culturels]? », a ouvert chacun de nos entretiens. Par la suite, à l'appui de techniques tels la reformulation, l'écho, la valorisation constante et l'approbation non verbale, nous avons incité les personnes appartenant aux non-publics à aborder les enjeux dont elles reconnaissaient elles-mêmes la pertinence. Notre objectif, à ce stade, était de maximiser les chances que des raisons riches et variées soient évoquées. Tout au long de ces entretiens, nous avons pris des notes, mais nous sommes surtout demeuré attentif et actif face aux participants.

Immédiatement après ces premiers entretiens, nous les avons transcrits dans un logiciel de traitement de texte et en avons normalisé la présentation de façon à maintenir les éléments susceptibles de favoriser la compréhension des phénomènes et d'éliminer les autres. Il est à noter que les hésitations, les répétitions involontaires ou les tics verbaux n'ont pas été transcrits et que les anglicismes ont été corrigés. Bref, nous avons produit des transcriptions dans un français correct afin de maximiser nos chances de construire du sens à partir de celles-ci.

Le passage de ces entretiens de l'oral à l'écrit réalisé, nous avons procédé à leur analyse formelle; l'analyse informelle s'était quant à elle amorcée dès les phases d'entretiens et de transcriptions. D'ailleurs, cette analyse informelle motive à elle seule la prise de notes dès lors que du sens commence à se dégager, et ce, peu importe l'étape de réalisation. Lors de la phase d'analyse formelle, nous avons utilisé NVivo, un

progiciel d'analyse qualitative qui s'est montré très utile pour organiser les données selon les significations qu'elles nourrissent et pour conserver des traces du processus cognitif ayant présidé à la formation de ces significations.

À cette étape, nous avons consulté les transcriptions et lié des extraits de celles-ci à des codes. Ces codes peuvent être plus ou moins précis selon le sens qu'ils évoquent. Notre mot d'ordre était assurément une pratique assidue de la prise de notes. Nous n'avons pas tenu pour acquis que le sens liant un extrait à un code était évident, et ce, même si le code était repéré tel quel dans un extrait. La prise de notes s'est montrée d'autant plus primordiale que nous détenions une connaissance théorique préalable des phénomènes étudiés. C'est en outre grâce au processus d'explicitation du sens donné que nous avons évité de forcer une signification théorique sur les données (Glaser, 1992).

C'est ainsi que nous avons effectué le codage ouvert des propos que nous ont confiés les participants lors des premiers entretiens. À ce stade primaire du projet, notre compréhension du vécu des participants s'est montrée partielle et insatisfaisante. Néanmoins, nous avons fait l'effort de ne pas forcer ces premiers processus d'analyse, que nous souhaitons flexibles et provisoires. Ces entretiens ont donc contribué à bâtir une certaine compréhension du phénomène étudié et, surtout, à relever des pistes demandant à être sondées.

Parce que nous avons alors l'impression de seulement commencer à effleurer la complexité des phénomènes, lors des six volets, nous avons pris la décision de réaliser une deuxième ronde d'entretiens en nous montrant encore une fois ouvert et attentif aux discours des personnes rencontrées. Toutefois, et c'est là une différence, nous avons aussi cherché à comparer le sens dégagé des premières données collectées à celui de ces nouveaux apports. Précisons que cet exercice comparatif s'est le plus souvent effectué de façon naturelle, n'ayant pas systématiquement nécessité d'interventions verbales de notre part. En effet, certaines dimensions du phénomène ont été réitérées

d'un entretien à l'autre; il a donc fallu être très attentif aux nuances formulées par les participants.

Les phases de transcription et d'analyse des discours recueillis ont également suivi ces deuxièmes entretiens. Si la procédure de transcription n'a pas changé, en revanche, le processus d'analyse s'est montré relativement différent. L'analyse des premiers entretiens ayant permis de former des codes, certains ont pu être réinvestis. Toutefois, nous avons encore été attentif à ne pas forcer un sens sur nos nouvelles données. Ainsi, lorsque nous avons associé des codes existants à de nouveaux extraits, nous nous sommes systématiquement interrogé à savoir si ces derniers apportaient des éléments de compréhension supplémentaires. Nous avons d'ailleurs consigné nos réflexions à ce propos. En outre, bien que le processus d'analyse était toujours embryonnaire, nous avons commencé à nous questionner, sans trop d'insistance, sur les liens unissant les différents codes et ce, afin d'entamer un processus de condensation. C'était le début de notre codage axial.

Cette deuxième période d'analyse formelle a eu pour effet de multiplier nos questionnements et de provoquer un besoin d'informations supplémentaires. Nous étions, en effet, encore loin d'une compréhension satisfaisante des six volets du phénomène. Sans surprise, pour chacun des volets, nous avons entrepris un troisième épisode de collecte. Nous allons toutefois arrêter ici notre illustration des allées et venues entre collecte et analyse, puisqu'elle nécessiterait plusieurs dizaines de pages et se montrerait vite redondante. Précisons néanmoins que chacun de ces cycles a rendu notre compréhension de la problématique plus complète. En suivant la trajectoire hélicoïdale évoquée précédemment, nous avons alterné les phases de collecte et d'analyse en nous assurant de rassembler des données qui nous renseigneraient non seulement au sujet de nouveaux aspects du phénomène, mais aussi sur les nuances à apporter aux analyses déjà réalisées, le tout avant de procéder à leur amalgame et à leur conceptualisation.

Ce processus a permis la transformation de 199 transcriptions portant sur des vécus complexes en centaines de codes ouverts. La montée en abstraction a consisté à synthétiser et à colliger ces codes afin que la mise en commun de leurs propriétés permette la formation d'une douzaine de codes axiaux riches et denses. À notre avis, parmi ceux-ci, la portée conceptuelle de cinq codes sélectifs contribue à comprendre d'une manière suffisamment complète les raisons pour lesquelles les 466 individus rencontrés ne visitent pas les organismes mauriciens (voir la Figure 1).



Figure 1. Modélisation des raisons de ne pas visiter les organismes culturels de la Mauricie.

Les composantes de notre modèle concernent cinq raisons différentes qu'il importe toutefois d'aborder dans un système où elles peuvent s'influencer. Par exemple, un individu pourrait ne pas éprouver l'envie de visiter un des organismes en

raison de la combinaison d'un sentiment d'exclusion par rapport au registre culturel qu'il lui associe et d'une préférence pour des activités culturelles qui ne peuvent être réalisées à proximité de l'endroit où il réside.

3.2 Les cinq raisons : des significations qui nuancent les savoirs en place

Bien que cet article affiche une orientation résolument méthodologique et qu'il n'ait pas pour objet les résultats de notre recherche, à des fins illustratives, nous abordons ici la signification conceptuelle des cinq raisons retenues. Premièrement, devant l'argument voulant que la distance physique entre citoyens et culture constitue un frein aux pratiques culturelles (Ministère de la Culture et des Communications du Québec [MCCQ], 2018; Urfalino, 1996), des nuances s'imposent. Selon des individus rencontrés lors de notre recherche, la proximité physique avec les organisations peut, en réalité, créer une distance symbolique, puisqu'elle va à l'encontre de la volonté de plusieurs de réaliser des pratiques culturelles qui les « amèneraient ailleurs » et leur feraient découvrir des réalités nouvelles. L'inscription des organismes culturels dans le milieu de vie empêcherait le développement d'un sentiment de rupture avec le quotidien, nécessaire à une telle découverte. À cet effet, les commentaires de plusieurs nous ont permis de comprendre que la distance les séparant de Montréal ou de Québec (Trois-Rivières et Shawinigan étant situées à environ 150 km de chacune) apparaît moins contraignante que la distance symbolique qu'implique la visite des organismes mauriciens.

Deuxièmement, lorsque des participants ont exprimé leurs perceptions des six organismes, loin de les dénigrer, ils affirment plutôt qu'ils ne s'adressent pas à eux – ce qu'avaient déjà remarqué Jacobi et Luckerhoff (2009) lors de leur étude des non-publics d'une exposition du Musée des beaux-arts de Montréal. Pour notre part, nous constatons que cette position ne se maintient pas seulement pour les propositions jugées classiques – pensons au lieu historique national Ozias Leduc en Mauricie ou au Ciné-Campus Trois-Rivières –, elle l'est aussi pour les propositions plus populaires, telles que le FestiVoix. En outre, des commentaires ont été formulés à l'effet que les

organismes culturels ne correspondaient pas à ceux que les individus rencontrés se voyaient fréquenter et que les traits attribués à leurs publics étaient généralement perçus comme étant opposés à ceux dont les participants se disaient détenteurs. Il apparaît donc nécessaire de prendre en considération le processus d'appariement entre les identités que s'attribuent les individus et celles qu'ils attribuent aux organismes et à leurs publics (Gottesdiener & Vilatte, 2009), et ce, nonobstant le caractère inclusif des propositions culturelles en question.

Troisièmement, nos analyses nous ont permis de comprendre que certains individus rencontrés se montrent sensibles à certaines caractéristiques qu'ils n'associent pas aux organismes étudiés. Ils ne reconnaissent pas les visites de ceux-ci comme potentiellement satisfaisantes et se disent à la recherche d'« expériences culturelles ». D'une part, la définition que ces personnes formulent de telles expériences cadre avec le modèle généralement utilisé en marketing culturel, soit un modèle centré sur l'offre et suggérant que les consommateurs culturels contemporains éprouveraient un besoin accru de stimulations, de sensations et d'orientations visuelles ou verbales (Bourgeon-Renault & Filser, 2010). D'autre part – et il s'agit là d'une nuance qui nous apparaît importante –, certains ont semblé définir l'expérience culturelle selon des critères de sociabilité. Ils ont, par exemple, affirmé privilégier des activités leur permettant de passer du bon temps en famille ou entre amis, de rencontrer de nouvelles personnes ou encore des activités socialement perçues comme uniques et incontournables. Ce constat incite à prêter attention non seulement à la médiation offerte par les organismes, mais aussi à prendre acte de l'importance conférée à la sociabilité et à la valorisation sociale auxquelles leurs visites donnent lieu.

Quatrièmement, bien qu'il soit de plus en plus courant pour des organismes culturels savants, tels que des musées, d'inclure des propositions populaires à leur programmation (Crenn, 2015), certains individus rencontrés considéraient que, dans les faits, une telle hybridation des registres décourageait leurs pratiques. Si les organismes cherchent à démocratiser l'accès à leurs installations en attirant des publics

toujours plus larges (Moore, 1997), il ne faut pas perdre de vue que cette pratique peut provoquer l'effet inverse. De fait, les fervents de culture savante ont affirmé ne pas fréquenter certains des organismes étudiés en raison de leur propension à intégrer des éléments de culture populaire et, inversement, des fervents de culture populaire ont exprimé un malaise à l'égard de l'inclusion de ce registre dans un contexte savant, ce qui signale certainement la persistance d'une vision dichotomique des registres.

Finalement, s'est dégagée de notre étude une relation entre l'éducation et le fait de ne pas faire la visite des organismes culturels. D'une part, des individus ont associé leur faible intérêt pour les pratiques culturelles à un manque d'éducation à la culture. De leur avis, si leurs parents ou les divers établissements d'éducation formelle (écoles primaires et secondaires, cégeps et universités) les avaient davantage initiés aux arts et à la culture, ils auraient été plus enclins à visiter les organismes. D'autre part, des personnes rencontrées ont affirmé que les activités culturelles rendues obligatoires dans un cadre scolaire ont fait en sorte qu'elles n'ont pas désiré faire la visite des six organismes. Pour celles-ci, une telle visite est associée à une obligation scolaire de laquelle elles sont maintenant libérées. De cette façon, si la relation entre l'éducation et les pratiques culturelles est indéniable (Garon, 2009), nos résultats incitent à l'aborder en gardant en tête qu'elle peut à la fois favoriser et décourager les visites de certains organismes.

Conclusion

Dès le commencement de notre projet, il nous est apparu clair que les voies inductives n'étaient pas les plus directes et que la richesse des résultats qu'elles permettent doit se payer d'efforts considérables. L'adoption d'une démarche inductive aura impliqué le maintien d'une posture particulière et parfois inconfortable à l'égard des savoirs théoriques concernant notre problématique, des participants rencontrés, des données collectées, de la trajectoire d'analyse suivie et de l'apport scientifique propre au processus de recherche. Étant donné qu'il s'agissait pour nous d'un premier investissement prolongé de la MTE, cette posture ne s'est pas maintenue sans difficulté.

L'effort de sensibilité et d'introspection inhérent à l'induction nous a fait réaliser que certains réflexes déductifs n'abdiquent pas facilement.

Cela dit, si, pour prendre cet exemple, devant des propos faisant état d'une éducation culturelle jugée faible ou insuffisante, nous avons cessé de nous intéresser à la question sous prétexte que nos données confirmaient les théories mettant de l'avant les déterminants culturels, nous aurions certes gagné beaucoup de temps d'analyse, mais nous n'aurions pas découvert l'effet dissuasif que l'éducation est susceptible de provoquer. Bref, notre utilisation d'un concept ayant une portée moins explicative que méthodologique, de même que la prudence dont nous avons fait preuve lors des moments où la théorie tentait de prendre le dessus sur l'empirie ont favorisé la réalisation d'une démarche de recherche permettant de remettre en question certains poncifs.

Également, et nous terminons sur ce point, lors de la période de réalisation de notre recherche, nous avons remarqué une multiplication des démarches visant à démystifier et à faciliter le recours à la MTE. Depuis les dix dernières années, de nombreuses initiatives ont entraîné, dans le domaine des approches inductives, la publication de guides pratiques (Corbin & Strauss, 2015; Lejeune, 2014; Luckerhoff & Guillemette, 2012) et de démonstrations exemplaires (Allard-Gaudreau & Lalancette, 2018; Guillemette & Lapointe, 2012; Labelle et al., 2012), toutes ayant grandement facilité notre appropriation des processus en cause. En tant que chercheur novice ayant grandement bénéficié de ce genre de contributions, nous ne pouvons que saluer et encourager leur production. Nous espérons d'ailleurs que le présent article concourra lui aussi à mettre en exergue la pertinence des approches inductives et à faciliter leur adoption, notamment par les nouveaux chercheurs.

Notes

¹ Toutes sont partenaires de la présente étude. Elles ont contribué financièrement à la réalisation de la recherche et ont facilité la collecte des données. Nous explicitons davantage la nature de ce partenariat au point trois du présent texte.

² Nous employons la traduction de *grounded theory* proposée par Luckerhoff et Guillemette (2012).

³ « *in grounded theory, research analysis and data collection are interrelated* » (Corbin & Strauss, 2015, p. 7).

⁴ « *to keep a balance between distortion and conceptualization* » (Strauss, 1993, p. 12).

⁵ « *If you want to know how people understand their world and their life, why not talk with them?* » Kvale (1996, p. 1).

⁶ « *unstructured interviews- those not conducted according to a prestructured interview guide- provide the richest source of data for theory building* » (Corbin & Strauss, 2015, p. 38).

⁷ Corbin et Strauss (2015) identifient trois types d'entretiens qualitatifs : non structurés (*unstructured*), semi-structurés (*semi-structured*) et structurés (*structured*).

⁸ Voici un aperçu du calendrier de réalisation des volets et des collaborateurs ayant rendu la collecte possible :

Volets	Périodes des collectes	Recrutement effectué par :	Entretiens effectués par :
Ozias Leduc en Mauricie	Septembre 2012 -Janvier 2013	- Membres du CA de l'organisme	- Les auxiliaires de recherche Cindy Fex et Marie-Andrée Gauthier
Musée québécois de culture populaire	Septembre 2013 - Décembre 2014	- Membres du CA de l'organisme - Olivier Champagne-Poirier - Les étudiants du cours PCO-1022– Automne 2014 (UQTR, professeur Jason Luckerhoff)	- Les étudiants du cours PCO-1022– Automne 2014 (UQTR, professeur Jason Luckerhoff) - Olivier Champagne-Poirier
Salon du livre de Trois-Rivières	Mars 2015 - Février 2016	- Membres du CA de l'organisme - Olivier Champagne-Poirier - Les étudiants du cours PCO-1022– Automne 2015 (UQTR, professeur Jason Luckerhoff)	- Les étudiants du cours PCO-1022– Automne 2015 (UQTR, professeur Jason Luckerhoff) - Olivier Champagne-Poirier
Maison de la culture de Trois-Rivières	Mai 2015 - Janvier 2016	- Employés de l'organisme - Olivier Champagne-Poirier	- Olivier Champagne-Poirier
Ciné-Campus Trois-Rivières	Novembre 2015 - Novembre 2016	- Membres du CA de l'organisme - Olivier Champagne-Poirier	- Olivier Champagne-Poirier
FestiVoix	Juin 2016 - Décembre 2016	- Employés de l'organisme - Les étudiants du cours PCO-1022– Automne 2016 (UQTR, professeur Jason Luckerhoff)	- Les étudiants du cours PCO-1022– Automne 2016 (UQTR, professeur Jason Luckerhoff) - Olivier Champagne-Poirier

⁹ « *theoretical sampling is difficult or impossible because the researcher can't follow up and gather the type of data necessary to develop a concept fully* » (Corbin & Strauss, 2015, p. 69).

Références

- Allard-Gaudreau, N., & Lalancette, M. (2018). L'induction au service d'une étude des représentations sociales du leadership féminin : de la problématisation à l'interprétation des données. *Approches inductives*, 5(1), 177-204.
- Ancel, P., & Pessin, A. (2004). *Les non-publics. Les arts en réception* (Tome 1). Paris : L'Harmattan.
- Ben Affana, S. (2012). Arrêt sur réflexion continue : des usages sociaux du virtuel. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédure et usages* (pp. 141-162). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeon-Renault, D., & Filser, M. (2010). L'expérience culturelle. Dans I. Assassi, D. Bourgeon-Renault, & M. Filser (Éds), *Recherches en marketing des activités culturelles* (pp. 141-158). Paris : Vuibert.
- Bowen, G. A. (2006). Grounded theory and sensitizing concepts. *International journal of qualitative methods*, 5(3), 12-23.
- Champagne-Poirier, O. (2016). Les données autoethnographiques comme base à une théorisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement des approches inductives. *Approches inductives*, 3(2), 12-40.
- Corbin, J. (2012). Préface. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. VII-XII). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Crem, G. (2015). La culture populaire de masse au musée. Dispositifs muséographiques et réception dans l'exposition « Abbaworld ». Dans J. Dakhli (Éd.), *À la recherche des publics populaires (1). Faire peuple* (pp. 195-211). Lorraine : Éditions universitaires de Lorraine.
- De la Durantaye, M. (2012). Le modèle québécois de développement des industries culturelles : pérennité et gestion du risque? Dans C. Martin, M. de la Durantaye, J. Lemieux, & J. Luckerhoff (Éds), *Enjeux des industries culturelles au Québec. Identité, mondialisation, convergence* (pp. 241-252). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Garon, R. (2009). Évolution des publics des arts et de la culture au Québec et aux États-Unis : mise en perspective. *Loisir et Société*, 32(1), 73-97.
- Ghebaour, C. (2013, Décembre). *Le non-public au musée. Un exemple de discrimination dans le domaine de la culture*. Communication présentée au colloque Discriminations : état de la recherche tenu par l'Alliance de recherche sur les discriminations (ARDIS), Paris, France. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00978537/>
- Ghebaour, C. (2017). Enquêter sur les non-publics de la culture : quelle posture de recherche pour quel dispositif méthodologique? *Revue Interrogations*, 24. Repéré à <http://www.revue-interrogations.org/Enqueter-sur-les-non-publics-de-la>
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis : Emergence vs forcing*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of the grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York, NY : Aldine.
- Gottesdiener, H., & Vilatte, J.-C. (2009). Un déterminant de la fréquentation des musées d'art : la personnalité. Dans D. Jacobi, & J. Luckerhoff (Éds), *À la recherche du « non-public »* (pp. 47-72). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *grounded theory*; pour innover. *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Guillemette, F., & Lapointe, J. R. (2012). Illustration d'un effort pour demeurer fidèle à la spécificité de la méthodologie de la théorisation enracinée. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 11-35). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2009). L'induction en méthodologie de la théorisation enracinée (MTE). *Recherches qualitatives*, 28(2), 4-21.
- Jacobi, D., & Luckerhoff, J. (Éd.). (2009). À la recherche du non-public / Looking for non publics. *Loisir & société*, 32(1).
- Jeanson, F. (1972). *L'action culturelle dans la cité*. Paris : Seuil.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. Londres : Sage.

- Kvale, S. (1996). *Interviews : An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Labelle, F., Navarro-Flores, O., & Pasquero, J. (2012). Choisir et tirer parti 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.
- 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. 191-210). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larouche, M.-C., Luckerhoff, J., & Labbé, S. (2017). Introduction. Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture. Dans M.-C. Larouche, J. Luckerhoff, & S. Labbé (Éds), *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture* (pp. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luckerhoff, J., & Jacobi, D. (2014). L'étude communicationnelle de la culture : le cas des publics des musées d'art. Dans S. Perreault, & Y. Laplante (Éds), *Introduction à la communication sociale* (pp. 47-70). Québec : Éditions SMG.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Ministère de la Culture et des Communications du Québec (MCCQ). (2018). *La politique culturelle du Québec. Partout la culture*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moore, K. (1997). *Museums and popular culture*. Londres : Cassel.
- Nadeau, M.-P., Lapointe, M.-C., & Luckerhoff, J. (2017). Les non-publics des musées d'art. Les raisons du désintérêt chez les 15-24 ans. Dans M.-C. Larouche, J. Luckerhoff, & S. Labbé (Éds), *Regards interdisciplinaires sur les publics de la culture* (pp. 97-114). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Plouffe, M.-J., & Guillemette, F. (2012). La MTE en tant qu'apport au développement de la recherche en art. Dans J. Luckerhoff, & F. Guillemette (Éds), *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages* (pp. 88-109). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. 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. 173-209). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy : Its current practice, implications and theory*. Boston, MA : Houghton Mifflin.
- Strauss, A. L. (1993). *Continual permutations of action*. Hawthorne, NY : Aldine de Gruyter.
- Urfalino, P. (1996). *L'invention de la politique culturelle*. Paris : La documentation française.

Les enjeux éthiques de la formation clinique en ergothérapie

Marie-Josée Drolet

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Anick Sauvageau

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Nancy Baril

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Rébecca Gaudet

Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Résumé

Les stages occupent une place centrale dans la formation des futures ergothérapeutes, mais les enjeux éthiques de la formation clinique en ergothérapie sont peu documentés. Une étude auprès de 23 ergothérapeutes ayant de l'expérience comme superviseur de stage¹ a été menée afin d'accroître les données sur cet aspect de la profession. Il ressort des entretiens qualitatifs individuels semi-dirigés réalisés avec les participantes que ceux-ci vivent tous des enjeux éthiques comme formateurs cliniques. L'analyse des verbatims fait émerger des enjeux correspondant à six thèmes, soit : 1) les conflits de loyautés multiples; 2) les étudiantes en difficulté ou en situation d'échec; 3) les tensions entre quatre postures éthiques; 4) l'enseignement de l'idéal, du possible ou de rien du tout; 5) les difficultés à soutenir les compétences éthiques et culturelles; 6) les iniquités reliées à la formation clinique. L'étude révèle notamment des enjeux inédits et préoccupants. Puisque certains d'entre eux peuvent occasionner de la souffrance chez la superviseure et la stagiaire, une réflexion critique sur ce rôle de gardienne de la profession s'impose.

Mots-clés : Stage, supervision, éducation, éthique, réadaptation

Introduction

La formation clinique fait partie intégrante du parcours universitaire des étudiants en ergothérapie autant au Canada (Canadian Association of Occupational Therapist

[CAOT] & Association of Canadian Occupational Therapy University Programs [ACOTUP], 2012) qu'ailleurs dans le monde. Pour qu'un programme universitaire soit accrédité à décerner le diplôme menant à l'exercice de la profession, la Fédération mondiale des ergothérapeutes (FME) exige qu'un minimum de mille heures de stage soit effectué par l'aspirante ergothérapeute (World Federation of Occupational Therapy [WFOT], 2016). Deux principaux arguments sont avancés pour justifier cette exigence. D'une part, la formation clinique est essentielle au développement des compétences requises pour exercer la profession (Holmes et al., 2010). D'autre part, les stages constituent des ponts nécessaires entre les apprentissages réalisés en classe et la réalité terrain de la pratique (Jung, Sainsbury, Grum, Wilkins, & Tryssenaar, 2002).

Les écrits portant sur la formation clinique en ergothérapie sont nombreux. La majorité des 124 écrits recensés par Roberts, Hooper, Wood et King (2015) discutent des différents curriculums des programmes universitaires, de la perception des étudiants de leurs expériences de stage et des ressources pédagogiques pouvant soutenir les superviseurs. Sur ce dernier point, puisque la formation clinique continue à être la pierre angulaire de la préparation clinique des étudiants en ergothérapie (Aiken, Menaker, & Barsky, 2001) et qu'une minorité de superviseurs sont formés en pédagogie (Cardinal, Couturier, Savard, Tremblay, & Desmarais, 2014), plusieurs écrits proposent des cadres, des modèles et d'autres ressources aux ergothérapeutes pour les outiller dans ce rôle pédagogique afin d'assurer aux étudiants une formation clinique de qualité (Cardinal et al., 2014; Christie, Joyce, & Moeller, 1985; Kasar & Muscari, 2000). Car « l'expérience professionnelle à elle seule ne suffit pas pour exercer des fonctions de supervision » (Cardinal et al., 2014, p. 44). De nombreux écrits se penchent également sur le problème récurrent du manque de places de stages en ergothérapie et proposent des solutions pour que tout étudiant ait accès aux mille heures de formation clinique exigées par la FME (Clampin, 2012; Jung et al., 2002; Kirke, Layton, & Sim, 2007; Rodger et al., 2008; Sloggett, Kim, & Cameron, 2003; Thomas et al., 2007).

Bien que certains de ces écrits discutent indirectement d'enjeux éthiques reliés à la formation clinique, rares sont les écrits qui ont, à ce jour, spécifiquement documenté les enjeux éthiques de la formation clinique en ergothérapie. Comme l'observent Bushby, Chan, Druif, Ho et Kinsella (2015), les enjeux éthiques de la pratique ergothérapeutique sont en général peu documentés. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'on s'intéresse à la formation clinique. Quelques études seulement abordent certains enjeux éthiques que pose la supervision de stagiaires en ergothérapie. Par exemple, Barton et al. (2013), de même que De Witt (2016) ont montré que le superviseur peut vivre un conflit entre son rôle de clinicien et celui de formateur clinique et être ainsi partagé entre ses obligations envers la clientèle et celles envers le stagiaire. Ce conflit est abondamment documenté en psychologie où le clinicien qui accepte de prendre des stagiaires est appelé à vivre un conflit de loyauté envers les deux personnes vulnérables sous sa responsabilité, soit le client auquel il veut offrir les meilleurs services et le stagiaire à qui il entend prodiguer un encadrement propice à ses apprentissages et au développement de ses compétences (Barnett, Goodyear, Cornish, & Lichtenberg, 2007; Hambrick, Pimentel, & Albano, 2009; Rubin, 1997). Plus encore, le superviseur peut être confronté à des conflits de loyautés multiples, envers la profession, l'établissement, la clientèle, le stagiaire, etc. (Copeland, Dean, & Wladkowski, 2011; Govender, 2015; Luhanga, Myrick, & Yonge, 2010).

Drake et Irurita (1997), Ilott (1996), James et Musselman (2005) et Le Maistre, Boudreau et Paré (2006) se sont, pour leur part, intéressés aux cas d'étudiants en difficulté ou en situation d'échec. Ils ont montré que ces situations sont vécues difficilement par les ergothérapeutes qui sont peu confortables dans leur rôle de certificateurs, voire de gardiens de la profession (*gatekeepers*) et avec le fait de faire échouer un étudiant. Cet enjeu (*failing to fail incompetent trainees*) est abondamment documenté en sciences infirmières. Comme les ergothérapeutes, les infirmières ont tendance à donner le bénéfice du doute aux étudiantes, voire à accorder un résultat de succès à des stagiaires potentiellement incompetentes ou à risque pour la clientèle, et

ce, pour diverses raisons liées à la nature bienveillante (*caring*) de la profession, au manque de formation en pédagogie, au peu de soutien dans leur rôle de superviseur ou au déficit de courage éthique que requiert un tel processus de décision (Black, Curzio, & Terry, 2014; Gopee, 2008; Luhanga et al., 2010; Yepes-Rios et al., 2016). Pour sa part, Lemay (2002) estime que le rôle de superviseur est en lui-même lié à un paradoxe où deux types d'autorité sont en conflit, soit l'autorité du formateur (posture pédagogique basée sur la confiance et la proximité) et l'autorité du certificateur (posture normative basée sur la neutralité et la distance), ce qui complexifie l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires. Au final, estime Lemay, le formateur est confronté à deux injonctions paradoxales impossibles à réconcilier.

D'autres enjeux éthiques ne sont pas documentés en ergothérapie, mais le sont dans d'autres disciplines notamment en éducation, en médecine, en psychologie, en sciences infirmières ou en travail social. Des exemples de tels enjeux sont les suivants : 1) des clients qui sont impliqués dans la formation d'étudiants sans qu'ils n'aient donné leur consentement (Torrance, Mansell, & Wilson, 2012; Waterbury, 2001); 2) des formateurs ayant accès à des informations confidentielles au sujet de leurs stagiaires à leur insu (Luhanga et al., 2010) et qui peuvent les transmettre à des tiers dont à d'autres stagiaires (Desaulniers, 2002); 3) des superviseurs ayant tendance à abuser du pouvoir qu'ils détiennent dans leur relation avec des stagiaires (Copeland et al., 2011; Desaulniers, 2002; Pope & Vetter, 1992); 4) des formateurs manquant d'objectivité dans l'évaluation des compétences de stagiaires (Desaulniers, 2002; Lemay, 2002); 5) des superviseurs qui sont peu formés à l'éthique et donc peu capables de soutenir le développement des compétences éthiques des stagiaires (Barnett et al., 2007; Gopee, 2008; Pope & Vetter, 1992); 6) les valeurs qui devraient être transmises par le formateur, que celui-ci ait reçu une formation à l'éthique ou non (Desaulniers, 2002).

L'étude dont une partie des résultats est présentée dans cet article avait pour objectif de documenter les enjeux éthiques de la formation clinique en ergothérapie et de repérer des pistes de solution pour les résoudre. Puisque la formation clinique

occupe une place cruciale dans la formation des futurs ergothérapeutes, que les superviseurs ont un impact majeur sur l'identité professionnelle des étudiants (De Swardt, van Rensburg, & Oosthuizen, 2014; Maclellan, Lordly, & Gingras, 2011) et qu'il est souhaité que cette formation soit de qualité, la documentation de ces enjeux et de leurs solutions s'avère incontournable.

1. Aspects méthodologiques : les participantes, la collecte et l'analyse des données

Le présent article porte essentiellement sur les résultats de l'étude en ce qui a trait aux enjeux éthiques (ceux relatifs aux solutions seront publiés ultérieurement). La méthodologie utilisée pour la collecte et l'analyse des données est d'abord brièvement expliquée, de même que certaines caractéristiques des participantes. Les types d'enjeux sont ensuite présentés et exemplifiés à l'aide d'extraits des entrevues puis les principaux constats qui en ressortent font l'objet de la discussion. Étant donné l'état limité des connaissances sur le sujet, un devis inductif de nature qualitative a été mis en place (DePoy & Gitlin, 2011). Aussi, comme peu d'études empiriques ont documenté les perceptions d'ergothérapeutes sur leurs expériences de supervision (Richard, 2008), la participation d'ergothérapeutes ayant fait de la formation clinique était primordiale. Pour recruter les participantes, l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ) a transmis une invitation à participer à l'étude aux ergothérapeutes acceptant d'être sollicités pour prendre part à des recherches. Pour participer à l'étude, il suffisait d'être ergothérapeute et d'avoir supervisé au moins un stagiaire. Pour compléter l'échantillon, des ergothérapeutes connues de l'équipe de recherche et ayant de l'expérience comme superviseur ont été sollicitées. Vingt-trois ergothérapeutes (n=23) ayant de l'expérience en supervision ont pris part à la recherche.

Des entrevues qualitatives individuelles semi-dirigées de 45 à 90 minutes ont été réalisées par téléphone avec les participantes. Elles ont été enregistrées sur une bande audionumérique pour en permettre la transcription. Le schéma d'entrevue comportait deux sections : une consacrée aux enjeux éthiques que soulève, le cas échéant, la formation clinique et une autre consacrée aux manières de résoudre ces derniers, si

enjeux il y a. Ce schéma était constitué de questions ouvertes pour permettre aux participantes de partager librement leurs perceptions sur des sujets abordés. Il leur a été transmis par courriel, préalablement aux entrevues, pour qu'ils puissent s'y préparer. Un questionnaire sociodémographique complétait la collecte des données. Par ailleurs, il est à noter qu'une certification éthique pour cette étude a été octroyée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR, que le consentement écrit des participantes a été obtenu et qu'une compensation de 25 \$ a été remise à chacun.

L'analyse des verbatims a été réalisée par une équipe de quatre analystes. La lecture répétée des trames narratives collectées et la concertation des interprétations ont permis la création graduelle des thèmes visant à capturer la signification que les ergothérapeutes attribuent aux enjeux éthiques que soulève la formation clinique et aux moyens de les résoudre. Précisons enfin quelques concepts clés au cœur de cette étude. L'éthique correspond à une discipline philosophique qui a pour objet d'intérêt les valeurs qui devraient présider le vivre ensemble (Drolet, 2014). Il s'ensuit qu'un enjeu éthique correspond à toute situation susceptible de compromettre le respect d'au moins une valeur (Drolet, 2018; Swisher, Arslanian, & Davis, 2005). Enfin, selon Glaser (1994), les trois domaines de l'éthique correspondent aux domaines individuel (micro-environnement), organisationnel (méso-environnement) et sociétal (macro-environnement). Tandis que le micro-environnement concerne les individus et leurs interactions, le méso-environnement a trait aux relations entre les individus et les organisations, et le macro-environnement regroupe les relations entre les individus, les organisations et la société.

2. Résultats

Maintenant que le contexte de la recherche a été décrit, de même que les méthodes utilisées pour atteindre l'objectif de l'étude, cette section présente les résultats de la recherche ayant trait aux enjeux éthiques de la formation clinique en ergothérapie. Après avoir énoncé les principales thématiques qui émergent des données, chacune

d'elle est expliquée et illustrée par des extraits des verbatims des entretiens réalisés avec les participantes.

2.1 Enjeux éthiques

Bien que des participantes aient tendance à discuter plus aisément et spontanément des enjeux éthiques qu'ils rencontrent comme cliniciens, tous ont rapporté vivre des enjeux éthiques lorsqu'ils supervisent des stagiaires. Six unités de sens émergent des données d'entrevues analysées (voir la Figure 1). Tandis que les conflits de loyautés multiples sont l'enjeu éthique le plus discuté, traiter avec des étudiants en difficulté ou en situation d'échec représente l'enjeu éthique le plus éprouvant pour les formateurs cliniques. Le superviseur vit aussi des tensions entre quatre postures éthiques parfois difficiles à concilier. Il hésite de plus entre enseigner l'idéal ou le possible, voire à prendre des stagiaires, notamment dans le contexte actuel de surcharge de travail, de pression de performance et de reddition de compte. Par ailleurs, des superviseurs se sentent peu outillés pour soutenir le développement des compétences éthiques ou culturelles des étudiants. Enfin, certains superviseurs notent des iniquités en lien avec la formation clinique.



Figure 1. Les enjeux éthiques de la formation clinique.

Les paragraphes qui suivent décrivent plus en détail ces enjeux. De nombreux extraits des entretiens réalisés avec les participantes illustrent les propos.

2.1.1 Conflits de loyautés multiples

L'ergothérapeute qui supervise maintient diverses loyautés en raison de ses responsabilités professionnelles à l'égard des stagiaires, des clients, de l'équipe avec laquelle il collabore, de l'établissement au sein duquel il évolue, de sa profession, de l'université de provenance des stagiaires et à l'égard de lui-même (voir la Figure 2). Or, conjuguer ces multiples loyautés ne va pas de soi lorsque des conflits se présentent entre elles ou certaines d'entre elles. Par exemple, des participantes ont dit se sentir tiraillées entre les besoins des stagiaires et ceux des clients. Ce faisant, elles vivent des dilemmes éthiques.



Figure 2. Les loyautés multiples du formateur clinique.

Un dilemme en particulier, c'est le dilemme entre l'apprentissage du stagiaire puis le bien-être du client. Je veux laisser le stagiaire faire ses propres choses, avoir son propre rythme, faire ses erreurs, même. Mais en même temps, de l'autre côté, je ne veux pas que le client soit brimé [...].

C'est difficile de faire l'équilibre entre je le laisse faire, mais là, en même temps c'est le client qui paie (participante 13).

Un stagiaire, ça a besoin de se développer dans l'action. Tu ne peux pas juste tout le temps faire de l'observation. Tu as besoin d'être dans l'action. Mais la qualité du service peut être moins bonne [...]. J'ai aussi le client qui, lui, a besoin d'avoir une bonne qualité de service et mon stagiaire qui a besoin de se développer (participante 19).

[Le dilemme éthique est donc le suivant] : offrir des services de qualité à la population versus [des opportunités] d'apprentissage à l'étudiant. [...] Comment conjuguer les deux : s'assurer que l'étudiant ait l'opportunité d'apprendre [...] sans mettre en jeu la qualité des services? (participante 7).

Des ergothérapeutes discutent aussi du conflit qui survient entre leur loyauté envers une collègue et celle envers un stagiaire. Ces situations se présentent lorsqu'elles considèrent une collègue plus ou moins compétente, que ce soit comme clinicienne ou comme superviseure.

Moindrement qu'on a une collègue avec des attitudes personnelles et sociales particulières, dont la collaboration est très difficile en équipe, c'est dur d'expliquer à l'étudiant tout le découlant de la chose. Pourquoi cette personne-là ou l'autre collègue va faire une prise en charge [pour laquelle] on n'était pas d'accord? Pourquoi elle a fermé le dossier plus rapidement? Pourquoi on n'a pas de collaboration avec elle? [...] Ça peut créer justement des malaises éthiques (participante 14).

Pour sa part, la participante 22 parle du malaise qu'elle ressent à conseiller une collègue qui supervise une stagiaire, car elle estime que cette collègue ne devrait pas former d'étudiantes étant peu compétente comme clinicienne et comme superviseure.

Aussi, des ergothérapeutes rapportent vivre parfois un conflit entre leur loyauté envers l'établissement et celle envers la stagiaire. Par exemple, certaines sont partagées entre leur désir d'être productives et leur souhait de donner le temps nécessaire à une supervision de qualité. D'autres superviseures sont mal à l'aise avec le fait que la clientèle se fait imposer des stagiaires sans que leur avis soit considéré, même si elles considèrent que c'est une bonne chose que les stagiaires puissent voir des clients.

[Nous avons une] culture organisationnelle de prendre des stagiaires. Donc, les clients n'ont pas vraiment le choix. C'est tentant de ne pas changer les choses, car on veut que la stagiaire voie un maximum de clients et on est contente de la formation qu'on reçoit avec l'argent de l'université. Et si le client refuse, on se ramasse avec plus de clients [et] les stagiaires ne pourront pas voir de clients (participante 2).

Par ailleurs, si elles souhaitent former des stagiaires aux plus hautes exigences de la profession et offrir des enseignements cohérents avec ceux prodigués à l'université, des superviseures expriment des réserves quant à certaines exigences professionnelles ou formations universitaires. Elles vivent alors un conflit entre leur loyauté à l'égard de leur ordre professionnel ou de l'université et celle à l'égard des stagiaires. Par exemple, bien qu'elle souhaite répondre aux exigences de l'OEQ en ce qui a trait à la tenue de dossiers, la participante 13 affirme avoir tendance à mettre de côté ses notes professionnelles pour s'occuper des stagiaires. Pour sa part, la participante 17 émet des réserves sur certains enseignements de l'université.

La stagiaire arrive avec une connaissance théorique ou un modèle de pratique qui fonctionne bien en théorie à l'université, mais quand on arrive dans la réalité [...], il arrive qu'on ne fasse pas vraiment ce que l'Ordre

voudrait. [...] Des fois, la modalité ou l'intervention que je fais et que je montre à la stagiaire, ce ne serait pas quelque chose qui est montré à l'université. Ainsi, parfois, j'ai un dilemme : est-ce qu'il faut que je lui montre ce qui va lui servir à l'université ou ce qui va lui servir comme thérapeute? (participante 17).

Enfin, des superviseuses rapportent vivre des conflits entre leurs valeurs et celles des stagiaires.

J'ai mes propres valeurs comme clinicienne. [...] J'ai fait ma maîtrise en santé communautaire. Donc, pour moi, c'est important la justice sociale, l'équité, offrir des services aux populations qui sont plus marginalisées ou vulnérables. [...] Parfois, les valeurs des étudiants ne sont pas exactement les mêmes. Donc, comment les accompagner dans leur apprentissage quand on ne partage pas exactement les mêmes valeurs? (participante 7).

En somme, plusieurs formatrices cliniques vivent des conflits entre diverses loyautés étant donné qu'elles ont des responsabilités professionnelles à l'égard de différents acteurs ou organisations.

2.1.2 Étudiantes en difficulté ou en situation d'échec

La dimension évaluative, voire certificative, de la formation clinique n'est pas l'aspect qu'apprécie en premier lieu la superviseuse. Pour elle, cette dimension peut même être une source importante de stress, notamment lorsque la stagiaire rencontre des difficultés durant le stage. Cela est d'autant plus vrai lorsque la stagiaire est en fin de parcours.

Je pense que l'enjeu le plus grand, puis ce que j'ai toujours trouvé le plus difficile [...], c'est quand tu te demandes si elle [la stagiaire] va passer le stage. [...] Puis, c'est d'autant plus difficile lorsque l'étudiante est en fin de formation. Là, tu dis : « *Oh my god!* » T'as l'impression d'avoir son diplôme entre les mains. [...] J'ai la responsabilité de poser un jugement

sur elle. Est-ce que je la juge apte à traiter des clients? Est-ce que je voudrais qu'elle traite ma mère? [...] Ce n'est jamais noir puis blanc. Les situations extrêmes, ça va bien. [...] C'est une évidence, puis tout le monde en convient. Mais quand c'est [moins évident], ça demande du courage (participante 22).

Est-ce que c'était à moi de mettre fin à son stage et ainsi de mettre fin à sa carrière? C'est beaucoup de pression [...] C'était très difficile de m'asseoir dans le bureau avec elle, puis de lui expliquer qu'elle coulait son stage et donc par le fait même qu'elle coulait son curriculum. [...] Quand tu as une étudiante devant toi qui pleure sa vie [...] ce n'est vraiment pas facile [...] Moi, j'étais en détresse. [...] Est-ce que c'était vraiment à moi de juger de son avenir? (participante 5).

Dans ce contexte, des superviseures évitent de confronter les étudiantes aux difficultés qu'elles vivent en stage, passent sous silence certaines fautes, voire remettent l'odieux de la décision à la prochaine superviseure, espérant ainsi que celle-ci confrontera la stagiaire à ses difficultés.

Parfois, on pourrait être tenté de passer sous silence certaines fautes ou certaines difficultés, parce que dans le fond c'est peut-être plus facile que de confronter une étudiante ou de la faire échouer. Parce que, dans le fond, ça a des conséquences pour nous comme superviseure, pour l'étudiante aussi (participante 7).

Les situations d'échec, c'est ben effrayant. [...] C'est comme si toute l'estime de soi de la stagiaire était en jeu. C'est fou toute la blessure que la personne peut vivre. Mais, en même temps, elle a besoin de se développer. [...] J'ai vu des superviseures qui se sont mis à terre après des échecs de stage de leur stagiaire parce qu'elles voulaient vraiment [qu'elle réussisse]. C'est tellement grave avoir un échec à un stage que je vais tout faire pour

ne pas qu'elle poche [ma stagiaire]. [...] J'ai déjà entendu des superviseuses dire ça : « Ah, elle a tellement travaillé fort, on va lui permettre de passer, puis, au pire, au prochain stage, elles le feront échouer » (participante 19).

En résumé, lorsqu'une superviseuse se retrouve avec une étudiante en situation de difficulté ou d'échec, cela peut être très éprouvant affectivement et moralement pour elle et l'étudiante. La plupart des formatrices cliniques qui discutent de cet enjeu affirment avoir alors vécu de la détresse éthique. Certaines ont même hésité à reprendre des stagiaires par la suite.

2.1.3 Tensions entre quatre postures éthiques

La superviseuse peut être appelée à adopter quatre postures éthiques différentes lorsqu'elle supervise des stagiaires (voir la Figure 3), lesquelles postures se basent sur des valeurs différentes et difficiles à concilier. Bien qu'elle soit toujours appelée à effectuer les rôles d'éducatrice et de certificatrice, il lui arrive aussi parfois de réaliser les rôles de thérapeute et de collègue, voire d'amie. Or ces postures entrent parfois en conflit entre elles.

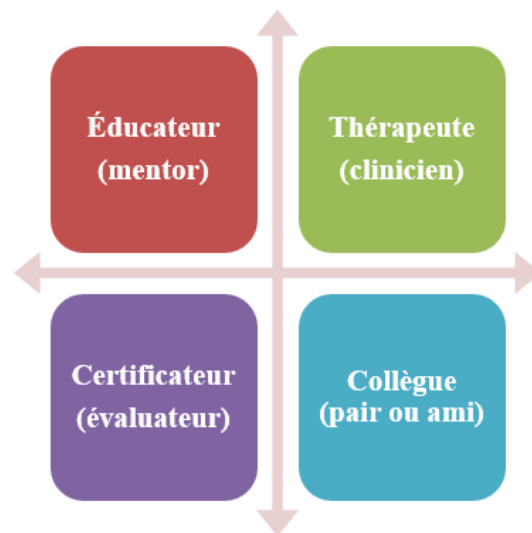


Figure 3. Les quatre postures éthiques du superviseur.

Comme l'affirme la participante 19, pour favoriser le développement des compétences de la stagiaire, il faut créer une relation de confiance et une proximité dans la relation avec l'étudiante, être son mentor. Cependant, comme certificatrice, tôt ou tard, des confrontations adviennent étant donné que l'évaluation est au cœur du rôle de la superviseure. De fait, on demande à la superviseure de stage de soutenir le développement des compétences des étudiantes (éducateur), tout en évaluant le degré de développement de ces compétences chez ces étudiantes (certificateur). Pour parvenir à confronter l'étudiante à ses difficultés dans le contexte où celle-ci sera réceptive à ses propos, cette participante mentionne qu'elle se sent parfois manipulatrice : elle investit le lien de confiance pour pouvoir ensuite confronter l'étudiante.

De plus, pour certaines étudiantes, le stage peut être un moment où leurs propres problèmes de santé se manifestent. La superviseure peut alors se sentir partagée entre ses rôles de mentor, de certificatrice et de clinicienne qui se fonde sur la valeur qu'est l'altruisme.

J'ai déjà eu une stagiaire qui avait visiblement un trouble anxieux. Puis, moi, je travaille avec les troubles anxieux de l'humeur. [...] J'essayais de la soutenir, mais en même temps de rester dans mon rôle de superviseure. Mais je dirais que ce double rôle n'est vraiment pas évident. C'est sûr que je l'ai référé à des ressources, mais on sait que ce n'est pas facile d'avoir des ressources dans notre système actuel... (participante 3).

Être superviseure, ce n'est pas être thérapeute. Mais, en même temps, tu es thérapeute parce que tu aimes aider les gens. [...] Voir une étudiante qui vit des problèmes difficiles, personnels : t'es comme en dualité [...] parce que t'as la propension à aider, c'est ton réflexe naturel [...] T'es comme en conflit de valeurs, de rôles : thérapeute vs superviseure [...] C'est *tough*. Ça je dirais que c'est une des choses difficiles (participante 22).

Enfin, certaines superviseuses perçoivent les stagiaires comme de futures collègues et parfois comme des amies. Des superviseuses hésitent alors quant à la façon de doser la relation en termes d'autorité et d'amicalité.

Je pense que le principal enjeu que plusieurs vivent, c'est beaucoup la relation avec la stagiaire : [avoir une relation amicale] versus une relation d'autorité. [...] Disons, ne pas être trop amicale, puis en même temps faire son travail en tant que superviseuse. D'être capable de bien critiquer et de garder cette relation-là en même temps (participante 13).

Somme toute, la relation avec la stagiaire est au cœur de la formation clinique, mais il n'est pas toujours simple de déterminer quel type de relation la superviseuse et la stagiaire devraient établir pour assurer le développement optimal des apprentissages et des compétences de cette dernière.

2.1.4 Enseignement de l'idéal, du possible ou rien du tout

Les ergothérapeutes qui acceptent de faire de la formation clinique souhaitent participer à la formation d'excellentes thérapeutes. Elles aspirent à transmettre le meilleur d'elles-mêmes. Cela dit, certaines hésitent parfois entre enseigner l'idéal ou ce qu'il est possible d'actualiser au quotidien. Faut-il, se demandent celles-ci, abaisser ses standards compte tenu du contexte de contraintes et de la rareté des ressources ou rester fidèles à ses idéaux?

Enseigner [...] la réalité clinique versus le meilleur : qu'est-ce qui devrait être fait? Quand on rencontre les stagiaires, elles sont remplies de bonne volonté, de bonnes théories [...] Et parfois, on se heurte un peu à la réalité clinique [...] moi, mon enjeu en fait c'était plus : est-ce que je me dois comme superviseuse de leur dire : « Fais ce que je te dis, mais ne fais pas ce que je fais? » (participante 8).

Cet enjeu est complexifié par des éléments organisationnels sur lesquels la professionnelle a peu de contrôle comme le manque de temps, de ressources et de

reconnaissance, la surcharge de travail, la pression de performance et la culture de reddition de comptes par la complétion de statistiques².

La pression de l'établissement versus le temps que je vais accorder à la stagiaire. Des fois, je suis comme prise entre les deux (participante 13).

Vouloir faire des interventions, mais [...] manquer de ressources [...] Les stagiaires aussi vont être confrontées à ce genre de choses là. Il faut comme essayer de trouver une façon d'accepter, de gérer [...] l'impuissance professionnelle finalement (participante 4).

La difficulté qu'on vit comme thérapeute, comme clinicienne, c'est qu'on a de la pression de nos chefs de programme pour performer. De plus en plus, notre système de santé s'en va vers un système de santé axé sur la performance, puis le financement à la performance (participante 5).

La surcharge de travail et la pression de performance sont si grandes que des ergothérapeutes trouvent peu de place dans leur horaire de travail pour contribuer comme elles le souhaiteraient à la formation clinique des futures ergothérapeutes.

Je dirais que dans le contexte actuel où on nous demande de plus en plus de productivité, des statistiques et tout ça, c'est de plus en plus un défi de pouvoir prendre des stagiaires, parce que ça nous rajoute vraiment une grosse charge de travail (participante 6).

En bref, la superviseure hésite entre enseigner l'idéal ou le possible, voire accueillir des stagiaires, en raison de la surcharge qu'apporte la formation clinique. Ainsi, des éléments organisationnels complexifient le travail de la superviseure et constituent des barrières à la prise de stagiaires pour les former.

2.1.5 Difficulté à soutenir deux compétences

Quelques ergothérapeutes émettent des doutes quant à leurs capacités de soutenir le développement de certaines compétences chez la stagiaire. Lorsqu'elles discutent de

cet enjeu, les superviseuses réfèrent aux compétences éthiques et culturelles. La participante 7, par exemple, se questionne : « Est-ce que comme superviseure je me sens à l'aise et compétente pour assister les étudiantes face aux enjeux éthiques qu'elles rencontrent dans la pratique? ». Pour sa part, la participante 23 estime que le fait que les enjeux éthiques ne soient pas abordés ou discutés « avec du vocabulaire qui arrive de l'éthique » fait en sorte que les compétences éthiques des stagiaires se développent peu, voire pas du tout. Si le vocabulaire éthique n'est ni maîtrisé par la stagiaire ni par la superviseure, cela constitue une limite importante au développement de cette compétence. Selon cette participante, le vocabulaire éthique permet d'ouvrir les perspectives, de percevoir les situations cliniques autrement et de se poser les questions qui permettent de repérer les enjeux éthiques et leurs solutions.

Relativement aux compétences culturelles, des participantes affirment se sentir peu outillées pour intervenir adéquatement :

C'est assez nouveau dans la région [...] des familles de culture musulmane ou d'autres cultures. En fait, on a vraiment une explosion de cultures diversifiées dans la région. C'est sûr qu'on ne se sent pas toujours nécessairement bien outillée pour comprendre puis résoudre ces enjeux culturels, puis adapter nos recommandations à la culture ou en tenir compte (participante 12).

La compétence culturelle est liée à la compétence éthique, car les professionnelles peu outillées sur le plan de la culture contribuent aux iniquités en santé et occasionnent de l'insécurité culturelle chez les clients qui appartiennent à des cultures distinctes de la leur (Drolet & Goulet, 2018). En somme, si le fait d'être une professionnelle compétente n'est pas une condition suffisante pour être une bonne superviseure, cela demeure nécessaire. Cela dit, certaines ergothérapeutes avouent ne pas se sentir compétentes en matière d'éthique et de culture, ce qui compromet la qualité de la formation clinique dans ces domaines.

2.1.6 Iniquités liées à la formation clinique

Certaines superviseuses discutent des iniquités de la formation clinique. Selon elles, ces iniquités sont relatives aux macro, méso et micro environnements (voir la Figure 4).

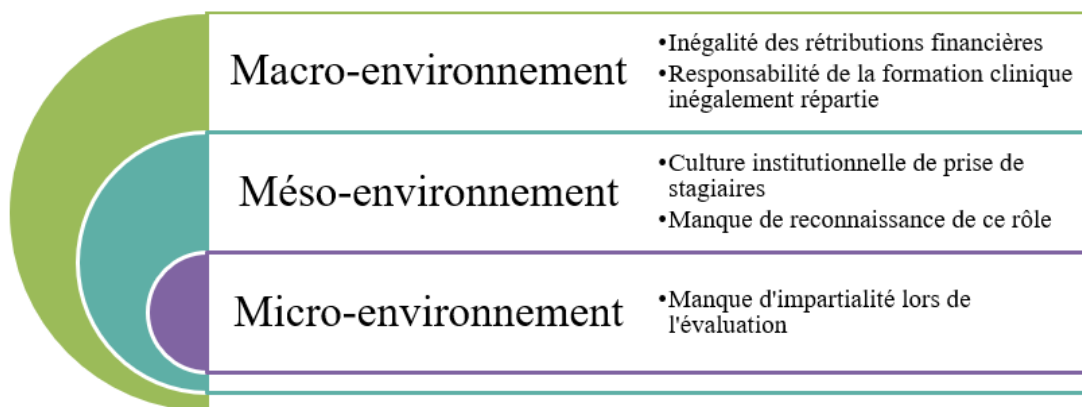


Figure 4. Les iniquités reliées la formation clinique.

Les iniquités de nature macro-environnementale se rapportent aux montants d'argent donnés par les universités aux milieux cliniques et au partage du devoir de formation clinique entre les ergothérapeutes. D'une part, certaines ergothérapeutes jugent que les montants d'argent versés par les universités aux établissements en reconnaissance du travail réalisé par les superviseuses devraient être les mêmes, peu importe l'université de provenance de l'étudiant et la discipline de ce dernier. Elles considèrent qu'il est injuste qu'une université donne davantage qu'une autre et qu'une discipline reçoive plus qu'une autre.

Pour un stagiaire en kinésithérapie, tu reçois zéro. Puis, en orthophonie, c'est 18\$, nous autres [en ergothérapie] on est rendus à 20\$. [...] En psychoéducation, je crois que c'est zéro. Ainsi, même à l'UQTR, des stagiaires de la même université, ce ne sont même pas les mêmes montants (participante 21).

D'autre part, certaines pensent aussi que la responsabilité de la formation clinique devrait être partagée plus équitablement entre les ergothérapeutes, car ce sont souvent

les mêmes qui prennent des stagiaires. Bien entendu, ce ne sont pas toutes les ergothérapeutes qui sont compétentes comme superviseuses, mais celles qui le sont devraient contribuer à leur juste part, estiment des participantes.

Je ne sais pas c'est quoi l'avenir par rapport à la prise en charge des étudiantes dans notre milieu à nous, dans le sens que je connais beaucoup de mes collègues qui refusent maintenant de prendre des étudiantes par manque de temps (participante 5).

Des ergothérapeutes observent aussi des iniquités de nature méso-environnementale, c'est-à-dire par rapport à l'établissement pour lequel elles travaillent. Ces iniquités ont trait à la culture de leur milieu quant à la prise de stagiaires et au manque de reconnaissance de leur travail comme superviseuses. Comme l'affirment des participantes, leur milieu valorise la prise de stagiaires, pourtant aucun accommodement n'est fait pour faciliter le travail des superviseuses. Ces dernières se retrouvent donc devant une injonction paradoxale : d'une part, on leur dit « prenez des stagiaires, c'est important » et, d'autre part, on leur dit « soyez plus efficaces, car des clients sont en attente de services ». Pour ces participantes, il est incohérent d'exiger ces deux choses en même temps. S'il est vrai que d'accueillir une stagiaire compétente en fin de parcours peut permettre à l'ergothérapeute de diminuer la liste d'attente, dans la plupart des cas, accueillir une stagiaire est plutôt une surcharge. Dans ce contexte, des superviseuses critiquent le manque de reconnaissance de leur travail :

On n'a juste pas de reconnaissance. Il y a des centres [...] qui reçoivent un chèque de paie de plus parce qu'ils ont des étudiantes, mais nous autres on prend des étudiantes puis on n'a pas vraiment de plus-value ni sur notre salaire ni sur notre formation [... L'établissement] se pète un peu les bretelles en disant : « Nous, on est un établissement affilié universitaire, on rayonne et tout ça. » Mais, nous, on est brûlées au bout du compte (participante 5).

Enfin, des formatrices cliniques discutent des iniquités de nature micro-environnementale, c'est-à-dire celles qui concernent l'évaluation des compétences des stagiaires. « C'est sûr que c'est dur d'être totalement neutre. Tu pars avec un préjugé. Moi, je pars avec un préjugé favorable ou défavorable. Je pars avec une opinion de la personne » (participante 19). Plusieurs superviseuses affirment en effet que leur jugement peut être biaisé, c'est-à-dire manquer d'objectivité, de neutralité, d'impartialité, notamment : 1) lorsque la stagiaire est connue de la superviseuse ou d'une collègue; 2) lorsqu'un groupe de stagiaires est formé par une superviseuse; 3) lors de la reprise d'un stage; 4) lorsque la superviseuse se reconnaît dans la stagiaire et fait du transfert.

L'étudiante, ça ne va pas bien. Alors la superviseuse appelle [le coordonnateur de stage de l'université] pour lui dire qu'elle va [la] faire échouer, et là tu as l'orthopédiste ou le médecin de la place qui va voir l'ergothérapeute pour lui dire : « Hé, toi là, tu vas faire passer mon fils! » (participante 21).

En supervisant parfois deux étudiantes en même temps, on voit des différences. [...] De comparer la tenue de dossiers de l'une versus l'autre, c'est sûr qu'un moment donné il y a une étudiante que je voyais qu'elle n'atteignait pas les standards [...] J'étais tentée de ne pas la faire échouer [...] parce que bon, elle est en processus d'apprentissage, parce que je ne voulais pas non plus créer de conflits entre l'étudiante et moi (participante 10).

L'étudiante que j'ai en ce moment a vécu une situation d'échec dans le passé. C'est sûr qu'ils font bien de nous le dire, mais ça met un peu de pression. Bon, elle a vécu un échec, c'est sa reprise. [Cette information] vient teinter, je trouve, un peu mon jugement, parce que veut, veut pas, j'ai de l'empathie pour elle : ce n'est pas le fun de passer à travers une reprise. Mais en même temps, il faut rester objectif, parce que c'est son dernier

stage, donc après elle s'en va traiter des patients. Ça rend un peu inconfortable. C'est comme si ça altère notre opinion dès le départ (participante 18).

[La stagiaire] avait eu des problèmes d'anxiété [...] elle avait pris une petite pause. Pendant un an, elle n'était pas allée à l'école [...] et elle était revenue. [...] Moi, étant étudiante, je ressemblais à ça beaucoup. Ça a changé depuis, mais bon je me voyais en elle. [...] Je pouvais lui mentionner mon expérience : comment j'étais [...], lui faire ressortir ses forces, lui dire que j'admirais sa force de caractère et le fait qu'elle revienne, qu'elle n'ait pas abandonné. Je trouvais ça très bien (participante 3).

En somme, des superviseuses remarquent que divers éléments peuvent venir biaiser leur jugement lors de l'évaluation des compétences des stagiaires et qu'il n'est pas aisé de gérer ces biais de façon à demeurer impartial et ainsi rendre justice aux compétences des étudiantes.

3. Discussion

L'un des objectifs de cette étude était de documenter les enjeux éthiques de la formation clinique en ergothérapie. La section précédente a présenté une synthèse de ces enjeux. Cette section discute des résultats obtenus. Tout en comparant ceux-ci avec les résultats d'autres études, les principaux constats de l'étude sont articulés, avant de spécifier les forces et les limites de celle-ci.

3.1 Comparaisons des résultats avec ceux d'autres études

Plusieurs résultats rejoignent ceux des études similaires réalisées en ergothérapie ou dans d'autres domaines. Premièrement, à l'instar de Barton et al. (2013) et De Witt (2016), la superviseuse vit parfois un dilemme entre ses devoirs envers la clientèle et ceux envers la stagiaire. Se sentant loyale envers les deux individus vulnérables qui sont sous sa responsabilité, elle peut avoir de la difficulté à départager ces devoirs lorsque ceux-ci sont en conflit, comme cela est aussi constaté en psychologie (Barnett

et al., 2007; Hambrick et al., 2009; Rubin, 1997). Par ailleurs, comme le notent plusieurs chercheurs (Copeland et al., 2011; Govender, 2015; Luhanga et al., 2010), ces conflits de loyauté peuvent s'étendre à d'autres acteurs ou entités (équipe, établissement et profession), ce qui complexifie le rôle de superviseur et la gestion de ces loyautés. En fait, comme le notent Bégin et Centeno (2015), le phénomène des loyautés multiples et le mal-être au travail qui y est lié traversent les professions et les milieux.

Deuxièmement, le fait que l'ergothérapeute soit peu formée en pédagogie est aussi constaté par plusieurs (Cardinal et al., 2014; Christie et al., 1985; Cohn & Frum, 1988). Effectivement, le rôle de superviseur de stage échoit souvent à l'ergothérapeute sans qu'elle ait de formation préalable en pédagogie et dans un contexte où elle a peu de soutien organisationnel pour l'effectuer convenablement. De plus, la profession est tellement en manque de places de stage (Clampin, 2012; Jung et al., 2002; Kirke et al., 2007; Rodger et al. 2008; Sloggett et al., 2003; Thomas et al., 2007) qu'il a été décidé qu'après une année de pratique seulement, l'ergothérapeute devait et pouvait prendre des stagiaires (WFOT, 2016). Et si les universités offrent des formations aux superviseurs, ces formations sont généralement de courte durée. On en sait aussi très peu sur la qualité de ces formations. Par ailleurs, les cadres, les modèles et les autres ressources pédagogiques qui se trouvent dans les écrits sont souvent peu connus des ergothérapeutes. Il faut dire que l'ergothérapeute a en général peu de temps à consacrer aux ouvrages pédagogiques et est peu encouragée à faire de telles recherches et lectures. En général, elle aura tendance à se documenter sur divers aspects cliniques plutôt que sur des aspects pédagogiques. Cela dit, compte tenu de l'importance que revêt la formation clinique dans la profession, une réflexion critique s'impose sur les meilleures pratiques dans ce domaine et sur les conditions à mettre à place afin de soutenir et de reconnaître cette contribution essentielle à la profession.

Troisièmement, les résultats rejoignent aussi les constats de Drake et Irurita (1997), d'Ilott (1996) ainsi que ceux de Le Maistre et al. (2006) quant aux difficultés

rapportées par les formateurs cliniques de superviser des étudiants en difficulté ou en situation d'échec. Ces situations inconfortables sont éprouvantes. Devant la souffrance que cette décision apporte, plusieurs ergothérapeutes évitent de faire échouer une étudiante même si elles ont de sérieux doutes sur ses compétences, comme cela est aussi constaté en sciences infirmières (Black et al., 2014; Gopee, 2008; Luhanga et al., 2010; Yepes-Rios et al., 2016). Des ergothérapeutes décident même de ne plus prendre de stagiaires tellement l'expérience a été pénible. Dans le contexte où la superviseure est considérée comme la gardienne de la profession, en ceci que c'est souvent elle au final qui donne son accord pour l'entrée d'une étudiante dans la profession (De Witt, 2016; Le Maistre et al., 2006; Richard, 2008), cette difficulté à faire échouer une étudiante potentiellement incompetente doit être abordée. Il est en effet préoccupant que des étudiantes aient accès à la profession alors qu'elles sont incompetentes, voire dangereuses pour la clientèle, en plus d'être un fardeau pour une future équipe professionnelle. Mais, comme l'affirment Lemay (2002) et Le Maistre et al. (2006), le rôle de formateur clinique est paradoxal puisqu'au moins deux postures pédagogiques antinomiques sont en tension, soit celle de formateur ou de mentor (qui nécessite une posture pédagogique basée sur la relation de confiance et la proximité relationnelle) et celle d'évaluateur ou de certificateur (qui requiert une posture normative basée sur l'impartialité et la distance relationnelle). Suivant cette judicieuse analyse, des alternatives à la manière actuelle de procéder devraient être envisagées. Par exemple, des superviseures considèrent que la décision de l'échec devrait être prise par l'université ou, à tout le moins, partagée avec elle. Pour leur part, Aiken et al. (2001) envisagent des modèles de supervision où les rôles d'éducateur (mentor) et de certificateur (évaluateur) seraient répartis entre différents superviseurs (cosupervision). Dans la mesure où cet enjeu constitue une source de souffrance importante à la fois pour la superviseure et la stagiaire, il doit être abordé sérieusement afin d'entrevoir des manières d'en minimiser les conséquences négatives. L'apriori selon lequel l'évaluation va de pair avec la supervision devrait être examiné de manière critique. De

plus, le formateur clinique devrait être mieux outillé sur le plan de la pédagogie, car la formation est l'une des clés du développement des compétences des étudiants (Barnett et al., 2007).

Quatrièmement, comme le notent Torrance et al. (2012) en sciences infirmières et Waterbury (2001) en médecine, des clients sont impliqués dans la formation d'étudiantes en ergothérapie sans qu'ils n'aient donné leur consentement. De fait, maints clients sont mis devant le fait accompli. C'est souvent la stagiaire qui contacte elle-même les clients pour les informer que c'est elle qui commencera ou poursuivra le suivi. Or plusieurs clients n'osent pas exprimer leur désaccord d'être pris en charge par une stagiaire pour diverses raisons ou ignorent carrément qu'ils peuvent contester cette pratique. Bien que certains établissements fassent signer un formulaire de consentement au début de la prestation des services spécifiant qu'il est possible que ceux-ci soient donnés par des stagiaires, ces formulaires n'offrent généralement pas le choix aux clients d'accepter ou de refuser d'être pris en charge par des étudiantes, ce qui constitue encore ici un manquement au libre choix. Cette option devrait faire d'emblée partie de l'offre des soins et services.

Cinquièmement, comme le notent des chercheurs en éducation (Desaulniers, 2002; Lemay, 2002), des formateurs peuvent manquer d'objectivité dans l'évaluation des compétences de stagiaires, et ce, pour diverses raisons. L'équité dans l'évaluation est un enjeu éthique commun aux pratiques pédagogiques qui devrait faire partie des formations éthiques offertes aux superviseuses de stage en ergothérapie. Au sujet de l'éthique, les résultats rejoignent aussi des constats en psychologie (Barnett et al., 2007; Pope & Vetter, 1992) et en sciences infirmières (Gopee, 2008) où il appert que les superviseurs sont peu formés à l'éthique et donc peu habilités à soutenir le développement des compétences éthiques des stagiaires. Or l'éthique devrait faire partie des formations pédagogiques données aux formateurs, tout comme la dimension culturelle.

Sixièmement, certains résultats de la présente étude sont, à notre connaissance, inédits. Comme il a été vu précédemment, bien que le conflit entre les rôles de mentor et de certificateur soit discuté dans les écrits, la mise au jour de l'existence d'au moins quatre postures pédagogiques différentes pouvant être à l'origine de tensions vécues par le superviseur est un résultat nouveau en ergothérapie. Le fait de circonscrire cet enjeu pourrait permettre aux ergothérapeutes de mettre le doigt sur des malaises vécus lorsqu'elles supervisent des étudiantes et de développer des outils pour mieux vivre ces tensions.

Septièmement, le dilemme rencontré par le formateur clinique entre l'enseignement de la pratique idéale et l'enseignement de la pratique possible est aussi un aspect nouveau en ergothérapie. Si les barrières à une pratique exemplaire de la profession et la détresse éthique liée à cette réalité commencent à être documentées (Drolet & Goulet, 2017; Penny, Ewing, Hamid, Shutt, & Walter, 2014), le fait que cette réalité affecte la formation clinique des étudiantes en ergothérapie n'avait pas été dévoilé. Le contexte actuel de la pratique de la profession est en effet préoccupant. Comme l'indique le président de l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ), « l'OEQ est interpellé de plus en plus fréquemment par des ergothérapeutes s'alarmant de ce contexte où l'organisation et les conditions de travail nuisent à l'accès et [à] la qualité des services » (Bibeau, 2018, p. 2). Comme c'est le cas en sciences infirmières avec leur ordre, des ergothérapeutes contactent l'OEQ pour dénoncer le contexte organisationnel actuel qui ne leur permet pas de respecter leurs devoirs déontologiques. Le président de l'Ordre somme donc le gouvernement de porter « un regard critique sur la situation actuelle et [de reconnaître] l'urgence d'agir » (Bibeau, 2018, p. 2). Les résultats de la présente étude attestent du fait que des éléments d'ordre macro et méso environnemental sur lesquels les superviseuses ont peu de contrôle affectent négativement la formation clinique des étudiantes en ergothérapie. Il importe que le contexte de la pratique soit propice au respect des droits des clients, des étudiants et des formateurs cliniques. Ainsi, une réflexion sur les droits et les devoirs des clients,

des étudiants et des formateurs cliniques s'impose en ergothérapie afin d'offrir des services professionnels de qualité, une formation clinique contribuant au développement des compétences des étudiants, tout en procurant aux superviseurs les conditions leur permettant d'exercer leur rôle dans un contexte favorisant leur bien-être au travail. Notamment, des solutions de rechange aux modes managériaux néolibéraux actuels doivent être mises de l'avant afin que l'ergothérapeute puisse avoir une pratique respectueuse des valeurs phares de la profession dont fait partie l'autonomie professionnelle (Drolet & Goulet, 2017). Ne pas le faire risque de confronter la profession à une augmentation des refus des ergothérapeutes à former des stagiaires.

3.2 Forces et limites de l'étude

Cette étude, qui a donné la parole à des ergothérapeutes ayant de l'expérience en supervision, décrit des enjeux éthiques peu ou pas documentés en ergothérapie, ce qui constitue une force. L'adoption d'un devis qualitatif inductif était appropriée étant donné l'état actuel limité des connaissances sur le sujet. Aussi, l'étude a été menée par une équipe d'ergothérapeutes ayant développé une expertise en éthique et en formation clinique, ce qui a enrichi l'analyse des verbatims.

En ce qui concerne les limites, afin d'éviter qu'une étudiante se retrouve à interroger sa superviseure ou qu'une superviseure hésite à se confier à une étudiante en ergothérapie, une partie des entretiens a été réalisée par un intervieweur qui ne détenait pas de connaissances en ergothérapie, ce qui a limité sa capacité à échanger avec les participantes sur la pratique ergothérapique. Aussi, en dépit de l'atteinte de la saturation des données, la transférabilité des résultats est à géométrie variable étant donné les différences qui se présentent entre les programmes et les cursus universitaires.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif de décrire des enjeux éthiques peu documentés en ergothérapie, soit ceux reliés à la supervision de stagiaires. Si le rôle de formateur clinique soulève a priori peu d'enjeux éthiques, l'étude révèle que la supervision est liée

à des enjeux éthiques préoccupants ayant des dimensions personnelles, organisationnelles et sociétales. Cette étude constitue un premier pas menant à l'identification de moyens visant à résoudre ces enjeux, dont la formation et la reconnaissance de ce rôle essentiel à la formation des futures ergothérapeutes font assurément partie. Il importe aussi de trouver d'autres manières de certifier les stagiaires pour diminuer la détresse des superviseurs ainsi que de mettre en place dans le domaine de la santé des modes managériaux plus respectueux des personnes, de leur santé et leur bien-être au travail. Ainsi, une réflexion critique sur les droits et les devoirs des clients, des étudiants et des formateurs s'impose afin d'assurer le respect des droits de ces différents acteurs et de soutenir la mise en place d'environnements capacitants pour toutes ces personnes. Cette étude est susceptible d'avoir des retombées pour la pratique en ceci qu'elle sensibilise les acteurs concernés par la formation clinique aux meilleures pratiques pédagogiques dans le contexte de la supervision de stagiaires et met à jour les impacts négatifs des pratiques managériales actuelles en santé qui soutiennent peu les superviseurs. Elle encourage enfin la poursuite d'études empiriques et de réflexions éthiques dans ce domaine encore trop peu exploré en ergothérapie.

Remerciements

Les auteures remercient chaleureusement les participantes à cette étude. Elles témoignent également leur reconnaissance à l'UQTR qui, grâce au Fonds pour la Recherche clinique, a financé cette étude et le FQRSC qui soutient Marie-Josée Drolet pour documenter les enjeux éthiques en ergothérapie. Enfin, elles remercient les assistantes de recherche qui ont collecté les données.

Notes

¹ Dans cet article, les expressions *formatrice clinique* et *superviseure de stages ou de stagiaires* réfèrent aux ergothérapeutes qui contribuent à la formation clinique d'étudiants. Aussi, les mots *stagiaire* et *étudiant* sont utilisés comme synonymes.

² Les ergothérapeutes doivent noter aux 15 minutes ce qu'ils font. Des pressions sont mises pour que la majorité de leur temps soit consacrée à des interventions directes avec la clientèle.

Références

- Aiken, F., Menaker, L., & Barsky, L. (2001). Fieldwork education. *Occupational Therapy International*, 8(2), 86-95.
- Barnett, J. E., Goodyear, R. K., Cornish, J. A. E., & Lichtenberg, J. W. (2007). Commentaries on the ethical and effective practice of clinical supervision. *Professional Psychology*, 38(3), 268-275.
- Barton, R., Corban, A., Herrli-Warner, L., McClain, E., Riehle, D., & Tinner, E. (2013). Role strain in occupational therapy fieldwork educators. *Work*, 44(3), 317-328.
- Bégin, L., & Centeno, J. (2015). *Les loyautés multiples*. Montréal : Nota Bene.
- Bibeau, A. (2018). Une réforme qui continue d'inquiéter. *Ergothérapie express*, 29(1), 1-2.
- Black, S., Curzio, J., & Terry, L. (2014). Failing a student nurse. *Nursing Ethics*, 21(2), 224-238.
- Bushby, K., Chan, J., Druif, S., Ho, K., & Kinsella, E. A. (2015). Ethical tensions in occupational therapy practice. *British Journal of Occupational Therapy*, 78(4), 212-221.
- Canadian Association of Occupational Therapist (CAOT) & Association of Canadian Occupational Therapy University Programs (ACOTUP). (2012). *Position statement : Professional responsibility in fieldwork education in occupational therapy*. Ottawa : CAOT & ACOTUP.
- Cardinal, D., Couturier, L., Savard, J., Tremblay, M., & Desmarais, M. (2014). La supervision de stagiaires : un art qui s'apprend. *Reflets*, 20(1), 41-75.
- Christie, B. A., Joyce, P. C., & Moeller, P. L. (1985). Fieldwork experience, part II : the supervisor's dilemma. *The American Journal of Occupational Therapy*, 39(10), 675-681.
- Clampin, A. (2012). Not the right time to take a student? Think again. *British Journal of Occupational Therapy*, 75(10), 441.
- Cohn, E. S., & Frum, D. C. (1988). Fieldwork supervision : More education is warranted. *The American journal of Occupational Therapy*, 42(5), 325-327.

- Copeland, P., Dean, R. G., & Wladkowski, S. P. (2011). The power dynamics of supervision : Ethical dilemmas. *Smith College Studies in Social Work*, 81(1), 26-40.
- DePoy, E., & Gitlin, L. N. (2011). *Introduction to research*. St. Louis, MO : Elsevier Mosby.
- Desaulniers, M.-P. (2002). La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation. Dans M. Boutet, & N. Rousseau (Éds), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 129-140). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Swardt, H. C., van Rensburg, G. H., & Oosthuizen, M. J. (2014). Teaching and facilitation strategies for the professional socialisation of student nurses. *South African Journal of Higher Education*, 28(6), 1861-1875.
- De Witt, P. A. (2016). Ethics and clinical education. *South African Journal of Occupational Therapy*, 46(3), 4-9.
- Drake, V., & Irurita, V. (1997). Clarifying ambiguity in problem fieldwork placements. *Australian Occupational Therapy Journal*, 44(2), 62-70.
- Drolet, M.-J. (2014). *De l'éthique à l'ergothérapie. La philosophie au service de la pratique ergothérapique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Drolet, M.-J. (2018). *Acting ethically? A theoretical framework and a method designed to overcome ethical tensions in occupational therapy*. Ottawa : CAOT Publications ACE.
- Drolet, M.-J., & Goulet, M. (2017). Les barrières et facilitateurs à l'actualisation des valeurs professionnelles. *Recueil annuel d'ergothérapie*, 9, 7-42.
- Drolet, M.-J., & Goulet, M. (2018). Travailler avec des patients autochtones du Canada? *Recueil annuel francophone d'ergothérapie*, 10, 25-56.
- Glaser, J. W. (1994). *Three realms of ethics: individual institutional societal*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Gopee, N. (2008). Assessing student nurses' clinical skills : The ethical competence of mentors. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 15(9), 401-407.
- Govender, P. (2015). An ethical dilemma. *African Journal of Health Professions Education*, 7(1), 8-9.

- Hambrick, J. P., Pimentel, S., & Albano, A. M. (2009). From theory to practice : Facing ethical challenges as a clinical intern. *Cognitive and Behavioral Practice, 16*, 191-204.
- Holmes, J. D., Bossers, A. M., Polatajko, H. J., Drynan, D. P., Gallagher, M., O'Sullivan, C. M., ... Denney, J. L. (2010). 1000 fieldwork hours. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 77*(3), 135-143.
- Ilott, I. (1996). Ranking the problems of fieldwork supervision reveals a new problem : Failing students. *British Journal of Occupational Therapy, 59*(11), 525-528.
- James, K. L., & Musselman, L. (2005). Commonalities in level II fieldwork failure. *Occupational Therapy in Health Care, 19*(4), 67-81.
- Jung, B., Sainsbury, S., Grum, R. M., Wilkins, S., & Tryssenaar, J. (2002). Collaborative fieldwork education with student occupational therapists and student occupational therapist assistants. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 69*, 95-103.
- Kasar, J., & Muscari, M. E. (2000). A conceptual model for the development of professional behaviours in occupational therapists. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 67*(1), 42-50.
- Kirke, P., Layton, N., & Sim, J. (2007). Informing fieldwork design. *Australian Occupational Therapy Journal, 54*, S13-S22.
- Le Maistre, C., Boudreau, S., & Paré, A. (2006). Mentor or evaluator? *Journal of Workplace Learning, 18*(6), 344-354.
- Lemay, V. (2002). La supervision et la théorie des sphères de la justice. Dans M. Boutet, & N. Rousseau (Éds), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 217-231). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Luhanga, F., Myrick, F., & Yonge, O. (2010). The preceptor experience : An examination of ethical and accountability issues. *Journal of Professional Nursing, 26*(5), 264-271.
- Maclellan, D., Lordly, D., & Gingras, J. (2011). Professional socialization in dietetics. *Canadian Journal of Dietetic Practice & Research, 72*(1), 37-42.
- Penny, N. H., Ewing, T. L., Hamid, R. C., Shutt, K. A., & Walter, A. S. (2014). An investigation of moral distress experienced by occupational therapists. *Occupational Therapy in Health Care, 28*(4), 382-393.

- Pope, K. S., & Vetter, V. A. (1992). Ethical dilemmas encountered by members of the American Psychological Association. *American Psychologist*, 47(3), 397-411.
- Richard, L. F. (2008). Exploring connections between theory and practice : Stories from fieldwork supervisors. *Occupational Therapy in Mental Health*, 24(2), 154-175.
- Roberts, M. E., Hooper, B .R., Wood, W. H., & King, R. M. (2015). An international systematic mapping review of fieldwork education in occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(2), 106-118.
- Rodger, S., Webb, G., Devitt, L., Gilbert, J., Wrightson, P., & McMeeken, J. (2008). A clinical education and practice placements in the allied health professions. *Journal of Allied Health*, 37(1), 53-62.
- Rubin, S. S. (1997). Balancing duty to client and therapist in supervision. *The Clinical Supervisor*, 16(1), 1-23.
- Sloggett, K., Kim, N., & Cameron, D. (2003). Private practice : Benefits, barriers and strategies of providing fieldwork placements. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 70(1), 42-50.
- Swisher, L. L. D., Arslanian, L. E., & Davis, C. M. (2005). The realm-individual process-situation (RIPS) model of ethical decision-making. *HPA Ressource*, 5(3), 3-8.
- Thomas, Y., Dickson, D., Broadbridge, J., Hopper, L., Hawkins, R., Edwards, A., & McBryde, C. (2007). Benefits and challenges of supervising occupational therapy fieldwork students. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54, S2-S12.
- Torrance, C., Mansell, I., & Wilson, C. (2012). Learning objects? Nurse educators' views on using patients for student learning. *Education for Health*, 25(2), 92-97.
- Waterbury, J. T. (2001). Refuting patients' obligations to clinical training. *Medical Education*, 35, 286-294.
- World Federation of Occupational Therapy (WFOT). (2016). *Minimum standards for the education of occupational therapists*. Repéré à <https://www.mailmens.nl/files/21072349/copyrighted+world+federation+of+occupational+therapists+minimum+standards+for+the+education+of+occupational+therapists+2016a.pdf>

Yepes-Rios, M., Dudek, N., Duboyce, R., Curtis, J., Allard, R. J., & Varpio, L. (2016).
The failure to fail underperforming trainees in health professions education.
Medical Teacher, 38(11), 1092-99.