

RECHERCHES QUALITATIVES

recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

VOLUME 40
NUMÉRO 1
Printemps 2021

La recherche qualitative pour comprendre le monde

Sous la direction de
Frédéric Deschenaux et Chantal Royer



Association pour la
recherche qualitative

LA RECHERCHE QUALITATIVE POUR COMPRENDRE LE MONDE

Sous la direction de Frédéric Deschenaux et Chantal Royer

Table des matières

Introduction

La recherche qualitative pour comprendre le monde

Frédéric Deschenaux, Chantal Royer.....1

Quel positionnement sociologique pour étudier les pratiques de responsabilité sociétale des petites et moyennes entreprises? Éléments de recherche compréhensive

Gabriel Etogo.....6

La démarche comparative de Glaser et Strauss (1967) : un levier de création de savoirs pour le management en Afrique?

Osée Hanko, Alexis Ngantchou, Christian Ewane.....29

Crédibilité du chercheur, relation de confiance et éthique en recherche qualitative : l'impléxité à la croisée des chemins

Bakary Doucouré46

Cette revue est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Ethnographie rapide et travail en binôme dans une recherche comparative
Florence Le Cam, Fábio Henrique Pereira.....61

Dans les coulisses d'une recherche-action : genèse et enjeux d'une recherche sur les apports de l'écoute musicale en psychiatrie
Émilie Bovet, Matthieu Thomas, Angelika Güsewell, Gilles Bangerter, Alexia Stantzios, Cédric Bornand.....82

Parcours réflexif : élaboration d'une méthode d'analyse existentielle en approche inductive
David Lavoie, Valérie Bourgeois-Guérin.....105

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren 2020

Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise
Anne Nadeau.....128

Entretien avec un chercheur

L'approche abductive, les communautés d'interrogation, la convocation et l'anticipation : entrevue avec Iddo Tavory
Emanuel Guay.....154

Note de chercheurs en méthodologie qualitative

Quelques principes pour une rédaction de qualité en recherche qualitative
Chantal Royer, Frédéric Deschenaux, Colette Baribeau.....168

Introduction

La recherche qualitative pour comprendre le monde

Frédéric Deschenaux, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Chantal Royer, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Ce nouveau numéro de la revue *Recherches qualitatives* regroupe des articles de provenances géographiques fort variées soumis en continu, en dehors des numéros thématiques. Seulement dans ce numéro, on trouve des articles rédigés par des chercheurs du Cameroun, du Sénégal, de la Belgique, du Brésil, de la Suisse ainsi que du Québec. Malgré l'absence de thème ou d'appel de textes pouvant guider le propos, un fil conducteur se dégage néanmoins des contributions publiées dans ce numéro autour de la compréhension du monde de l'autre par le truchement des méthodes qualitatives. En effet, ces textes discutent de différentes manières le souci de comprendre le monde professionnel dans divers domaines et pays ou encore le vécu des usagers. Et plus largement, par la provenance internationale des articles, il semble de bon aloi d'avancer que ces textes permettent une meilleure compréhension du monde dans sa plus large acception.

La Revue reçoit de plus en plus d'articles en provenance de la francophonie africaine, signe que les idées voyagent, qu'elles trouvent un écho sur ces territoires, mais surtout que les chercheurs estiment que *Recherches qualitatives* constitue le bon médium pour les communiquer. En ce sens, le texte de **Gabriel Etogo** aborde la question du positionnement sociologique en discutant des fondements épistémologiques et des implications méthodologiques de l'approche compréhensive à partir d'une recherche portant sur la responsabilité sociale ou sociétale de l'entreprise (RSE) au Cameroun. Ainsi, sa recherche fournit une occasion d'apprentissage de la manière d'unir la théorie et l'empirie, de combiner le travail de conceptualisation et d'abstraction

théorique, à partir de la recherche compréhensive, dans un contexte social précis et situé.

Toujours au Cameroun, **Osée Hanko, Alexis Ngantchou et Christian Ewane** abordent l'utilisation de l'analyse comparative continue de Glaser et Strauss pour générer des savoirs adaptés à la réalité sociale spécifique et à la diversité du management africain. L'analyse réalisée permet de discuter les conditions d'« importation » des théories élaborées dans un autre contexte national afin de rendre compte non pas d'une réalité, mais plutôt de cette réalité bien particulière. Ce faisant, les auteurs montrent que la recherche qualitative constitue un outil d'appréhension de la réalité dans laquelle on évolue, en générant des connaissances socialement situées produites avec des outils élaborés ailleurs.

Au Sénégal cette fois, le texte de **Bakary Doucouré** relate une réflexion méthodologique à partir d'enquêtes sociologiques variées sur la transmission de la pauvreté, sur l'orpaillage, sur la gouvernance forestière et la responsabilité sociale des entreprises du secteur minier. Il en dégage une analyse de la crédibilité du chercheur et de la relation de confiance dans un processus de recherche qualitative. Cette démarche autoréflexive et introspective permet de mettre à l'avant-plan la place de l'implicite (notamment l'enchevêtrement ou l'intrication des rôles du chercheur) et le rôle essentiel de l'éthique dans le processus d'enquête qualitative, tout en permettant de mieux comprendre le lien entre les deux.

À leur tour dans un contexte de recherche internationale, **Florence Le Cam**, de Belgique, et **Fábio Henrique Pereira**, du Brésil, portent un regard analytique sur les enjeux méthodologiques liés à la réalisation d'un travail de recherche mené par un binôme de chercheurs binational en s'inspirant de certaines procédures issues de la démarche de l'ethnographie rapide (ER). Pour reprendre leurs mots, cette démarche comparative a su « préserver la richesse des réalités nationales et la finesse des éléments à comparer, tout en justifiant la démarche méthodologique inductive et qualitative ».

Ensuite, l'article d'une équipe suisse composée d'**Émilie Bovet, Matthieu Thomas, Angelika Güsewell, Gilles Bangerter, Alexia Stantzoz et Cédric Bornand** présente une recherche-action visant à implanter un dispositif d'écoute musicale dans les chambres de soins intensifs d'hôpitaux psychiatriques suisses et français. Ce texte rapporte comment le projet s'est concrètement déroulé, avec ses réussites, ses défis et ses difficultés. Il permet ainsi d'avoir accès aux coulisses de la recherche afin de soulever les principaux enjeux au cœur de la recherche et ainsi d'interroger les conditions de possibilité

des recherches-actions, notamment lorsqu'elles se déroulent en milieu hospitalier et en psychiatrie.

En souhaitant appréhender une réalité professionnelle particulière et chargée sur le plan émotif, **David Lavoie** et **Valérie Bourgeois-Guérin** exposent des éléments essentiels du cheminement réflexif, itératif et inductif du chercheur qui ont mené à l'élaboration d'une méthode et d'une grille d'analyse de l'expérience de la confrontation à la mort chez les infirmières en contexte d'aide médicale à mourir au Québec. Cet accès à l'élaboration d'un dispositif méthodologique, malgré le défi que représente la concision exigée dans un article, s'avère fort utile et pertinent pour saisir les contours d'une réalité sociale et professionnelle récente qui comporte son lot de défis, tant sur le plan de la pratique infirmière que sur le plan de la recherche qualitative.

Ce numéro est également l'occasion de publier le texte d'**Anne Nadeau**, lauréate du Concours 2020 du *Prix Jean-Marie-Van-der-Maren*. Ce prix récompense la qualité de la recherche réalisée par des diplômées et diplômés de troisième cycle et vise à encourager la relève en recherche qualitative. La thèse primée synthétisée dans ce texte porte sur les conceptions du rôle de passeur culturel des enseignants titulaires du primaire. À l'aide d'un devis méthodologique qualitatif s'appuyant sur des entretiens individuels, des groupes de discussion et les écrits des participantes dans un journal de bord, l'analyse thématique des données a révélé les facteurs qui influencent les conceptions des enseignants et qui les incitent à agir comme passeurs culturels auprès de leurs élèves.

Par ailleurs, la flexibilité qu'offre un numéro « hors thème » permet d'inaugurer une nouvelle rubrique qui présente la transcription d'un entretien mené avec un chercheur. Cette manière de proposer des idées pour nourrir la réflexion semble intéressante, en donnant un accès plus incarné et personnel à la réflexion méthodologique. C'est à l'initiative d'**Emmanuel Guay**, qui a rencontré le sociologue et ethnographe Iddo Tavory à l'Université de New York (NYU), que cette nouvelle rubrique a vu le jour et nous l'en remercions. L'entretien qu'il a réalisé permet de découvrir le parcours intellectuel, la pensée et plusieurs contributions de Tavory assez peu connues, semble-t-il, des chercheurs québécois et des chercheurs francophones en général. C'est grâce à une connaissance approfondie et pertinente de l'œuvre qu'Emmanuel Guay ouvre une porte sur l'univers de Tavory. L'approche abductive – dont il présente les principes dans le cadre de l'entretien – y occupe une large place, à côté des concepts de communauté d'interrogation, de convocation (*summoning*) et d'anticipation, des concepts chers à Tavory qu'il a mobilisés dans ses travaux de recherche et autour desquels l'entretien s'organise.

Pour conclure ce numéro, nous proposons une « note de chercheurs », autre type de texte qui, comme la nouvelle rubrique présentant un entretien, n'est pas soumis à l'évaluation des pairs. L'article adopte un style plus personnel et éditorial. En nous appuyant sur notre expérience à la direction de la Revue, ainsi qu'auprès des étudiants et dans divers comités d'évaluation de la recherche, il a semblé pertinent de partager des observations sans prétention sur quelques habitudes discutables rencontrées dans la rédaction en recherche qualitative, et glanées lors de la lecture des dizaines d'articles par année soumis à la Revue, de travaux et de projets de recherche. L'article cherche d'abord à nourrir la réflexion en regard de certains choix de rédaction. Éventuellement, il trouvera peut-être aussi une utilité comme matériel pédagogique dans les cours de recherche qualitative. À chacun d'en juger!

***Frédéric Deschenaux** est le directeur de la revue Recherches qualitatives depuis juin 2018. Il est professeur titulaire à l'unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski où il enseigne la sociologie de l'éducation et les méthodes de recherche depuis 2004. Ses recherches portent sur les parcours scolaires et professionnels auprès de diverses populations. Il travaille aussi sur les méthodologies d'enquête en sciences sociales et les techniques d'analyse des données qualitatives. Il a collaboré aux activités de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) à titre de président (2000 à 2001) et de vice-président (2003 à 2008). Il a réalisé divers mandats pour la revue, dont le passage au format électronique en 1999 et il fait partie du comité de rédaction de la revue depuis 2004.*

***Chantal Royer** est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) où elle enseigne les méthodes de recherche depuis 1997. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) de 2002 à 2006. De 2002 à 2018, elle a dirigé la revue Recherches qualitatives dont elle assure maintenant la codirection aux côtés de Frédéric Deschenaux (UQAR). En 2004, elle a participé à la fondation du Réseau international francophone de recherche qualitative (RIFReQ) avec le professeur Alex Mucchielli (Université Paul Valéry). Depuis 2014, elle dirige la collection Temps libre et culture aux Presses de l'Université du Québec (avec Michel de la Durantaye [UQTR]). Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes stratégies qui fondent la recherche qualitative, au statut de cette dernière dans l'univers de la science, à sa valeur, à son évolution, aux manières de la transmettre et de l'enseigner. Par ailleurs, ses travaux de recherche portent sur les valeurs des jeunes dont elle analyse différentes facettes.*

Pour joindre les auteurs :

Frederic_Deschenaux@uqar.ca

Chantal.Royer@uqtr.ca

***Quel positionnement sociologique
pour étudier les pratiques de responsabilité sociétale
des petites et moyennes entreprises?
Éléments de recherche compréhensive***

Gabriel Etogo, Docteur en sociologie économique

Université de Douala, Cameroun

Résumé

À la différence des travaux de recherche qui mettent en avant les procédures de l'objectivation de l'analyse, cet article traite des fondements épistémologiques et des implications méthodologiques de l'approche compréhensive. Il rappelle tout d'abord le caractère variable du positionnement sociologique. Il propose ensuite une illustration de mise en évidence de production de connaissances. Il présente enfin les apports, les limites et les avenues de la recherche. En prenant appui sur une étude doctorale portant sur la responsabilité sociale ou sociétale de l'entreprise (RSE), la présente réflexion entend mettre au jour la fécondité d'une méthodologie relevant d'une démarche de compréhension.

Mots clés

SOCIOLOGIE COMPRÉHENSIVE, ÉPISTÉMOLOGIE, MÉTHODOLOGIE, ABDUCTION, RESPONSABILITÉ SOCIALE OU SOCIÉTALE DE L'ENTREPRISE

Abstract

Unlike research that emphasizes procedures of objectivation of an analysis, this article deals with the epistemological foundations and methodological implications of the comprehensive approach. First it mentions the variable nature of sociological positioning. Next it provides an illustration underscoring the production of knowledge. Finally, it presents the contributions, limits and avenues of the research method. This reflection, which is based on a doctoral study of enterprise social or societal responsibility (ESR), aims to reveal the fruitful nature of a methodology based on a process of comprehension.

Keywords

COMPREHENSIVE SOCIOLOGY, EPISTEMOLOGY, METHODOLOGY, ABDUCTION, ENTERPRISE SOCIAL OR SOCIETAL RESPONSIBILITY

Note de l'auteur : L'auteur remercie Emmanuel Kamdem, Yvon Pesqueux, les directeurs de la revue *Recherches qualitatives* ainsi que les deux évaluateurs anonymes pour leurs commentaires et remarques.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 40(1), pp. 6-28.
LA RECHERCHE QUALITATIVE POUR COMPRENDRE LE MONDE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2021 Association pour la recherche qualitative

Introduction

La référence à l'épistémologie comme étude de la genèse des connaissances recevables, au sens de Piaget, invite à un questionnement continu et à une critique sur la constitution des savoirs, les méthodes utilisées en vue de leur production, les formes multiples qu'ils arborent et les épreuves qui participent de leur validité, dans leur historicité. Cette conception génétique de l'épistémologie, dans la perspective développée par Bachelard, souligne que le travail scientifique et sa qualification ne sauraient être définitifs ou encore universels. Cette sagesse est corrélative de la tendance gestionnaire, ces dernières années, à la focalisation sur des instruments, dans la plupart des cas en marge de toute réflexion. Cette orientation généralisée et légitimée, au nom de logiques de gestion, se paie de la perte d'une démarche de compréhension, même dans le champ de l'éthique des affaires et de la responsabilité sociale ou sociétale de l'entreprise (RSE) (Martinet & Pesqueux, 2013).

C'est pour conjurer cette tendance que Dumez (2013) soulignait la nécessité de refonder la démarche compréhensive dans l'optique d'examiner les modalités qui participent de la compréhension des figures organisationnelles (Martinet & Pesqueux, 2013). Cette approche, indiquée dans le cadre des recherches portant sur la RSE (Etego, 2019, 2020), « cherche à appréhender la manière dont les individus eux-mêmes perçoivent, agissent et construisent le monde social » (de Singly et al., 2013, p. 81). D'un point de vue épistémologique, et pour reprendre Passeron (1995), une telle démarche permet d'écouter les chercheurs qui racontent à la fois comment ils tentent de concilier le travail de conceptualisation et d'abstraction théorique dans leurs recherches, et comment ils mettent en pratique cette « sociologie d'enquête ».

Dans un chapitre d'ouvrage publié en 2013, Dubet aborde la question des différents positionnements sociologiques mobilisés par trois sociologues « imaginaires ». L'analogie du travail de sociologue esquissée dans ce texte est intéressante dans la mesure où elle permet au sociologue français de mettre en évidence la diversité des regards que chacun des trois savants jette sur la pratique du tennis. Dans la perspective développée par Le Moigne (1995), le cheminement adopté par Dubet captive parce qu'il porte sur « le statut, la méthode et la valeur des connaissances produites » (Rasolofo-Distler & Zawadzki, 2013, p. 2). Dubet propose en effet la mise en œuvre d'une démarche complexe en vue de mobiliser et d'éprouver les différents modes de raisonnement sociologique.

Le projet de cet article est de proposer un cheminement, à partir d'une réflexion sur la RSE, qui inclut une socioanalyse permettant d'indiquer le point à partir duquel le monde social est observé (de Singly, 2013). La discussion porte sur les pratiques de RSE¹ qui, en dépit de l'essor que connaît cette thématique, sont peu étudiées. Et pour fournir un exemple de production de connaissances sur la base d'une recherche

compréhensive, le propos est illustré par le cheminement adopté dans le cadre d'une recherche doctorale en sociologie économique.

Notre argumentation est structurée comme suit. Dans un premier temps, nous abordons la question du positionnement sociologique. Dans un deuxième temps, nous présentons une illustration de production de connaissances en mettant en exergue la pertinence scientifique de la « sociologie d'enquête ». Dans un troisième temps, nous traitons des apports, des limites et des avenues de la recherche.

Le positionnement épistémologique en sociologie

Le choix du positionnement de recherche est conditionné par la nature et les enjeux associés à la recherche. Ordinairement, l'enjeu consiste à mettre en œuvre une démarche qui cadre avec la problématique, les résultats des recherches antérieures sur le sujet de recherche et le socle théorique retenu.

Des « lunettes sociologiques » pour observer les pratiques de RSE

Selon de Singly (2013), analyser des pratiques suppose de revêtir des lunettes pour les observer. En cela, le regard du sociologue est orienté, vu que l'enquête n'est pas une démarche qui consiste à décrire ou encore à analyser une activité dans tous ses détails. Le regard ne s'intéresse qu'à un certain nombre d'éléments caractéristiques du point de vue du sociologue. Les « lunettes sociologiques » permettent ainsi de voir d'une certaine manière le réel dans l'optique de ne retenir que ce qui sera observé. Si le choix de l'unité d'observation aide à mieux voir, le choix d'une pratique permet de distinguer les éléments les plus importants et caractéristiques de l'unité d'observation.

Par exemple, si l'on veut rendre compte des pratiques de RSE des petites et moyennes entreprises (PME), il est important d'être attentif à la place occupée par les dirigeants (généralement propriétaires). Dans le même temps, il est nécessaire de noter que la sociologie ne se définit pas par une part de réalité dont elle devrait faire l'analyse. Le sociologue peut étudier les pratiques de RSE au même titre que le gestionnaire, le philosophe, le juriste, etc. (Martinet & Pesqueux, 2013).

Ces mots de Singly résument cette réalité :

Si deux disciplines peuvent étudier le même segment de la réalité, c'est donc que la différence se situe ailleurs. Elle se joue dans le regard que le savant porte sur le réel, ou selon une analogie chère à Pierre Bourdieu ou à Jean-Claude Passeron, elle est fonction des « lunettes » qu'il prend. Il doit opter premièrement pour des verres sociologiques, et deuxièmement choisir, à l'intérieur de ce rayon disciplinaire, telles ou telles lunettes sociologiques différenciées selon une orientation théorique, selon une école de pensée (2013, pp. 20-21).

Mais si le sociologue a plusieurs « lunettes » à sa disposition, il peut lui arriver de ne pas savoir quand et comment les mettre. Il peut utiliser la statistique et produire

des données statistiques, même si son objectif n'est pas la comptabilité des faits sociaux. S'agissant des pratiques de RSE, le sociologue va chercher à repérer les facteurs sociaux qui conduisent les dirigeants de PME à s'engager dans ces pratiques et à comprendre les raisons que ces personnes donnent pour expliquer leur choix.

Entre spécificité du regard sociologique et choix d'une posture paradigmatique multidimensionnelle

Pour de Singly (2013), la spécificité de la sociologie est de mêler questionnement théorique et réponse empirique. La sociologie ayant besoin de données empiriques, le travail du sociologue porte sur l'ancrage social des abstractions théoriques. Pour revenir à la RSE en contexte de PME, le chercheur peut s'employer à rendre compte de la signification sociologique des pratiques adoptées par les dirigeants.

En considérant tel ou tel pan de la réalité avec des « lunettes » spécifiques, le sociologue a le choix entre plusieurs modèles de positionnement. Typiquement, il en existe trois : le premier cherche à repérer les déterminants sociaux du comportement étudié; le deuxième veut comprendre comment les individus s'expliquent ce qu'ils font; le troisième appréhende les processus.

En adoptant le premier type de positionnement, le sociologue fera, de manière générale, une enquête par questionnaire ou exploitera des données quantitatives déjà existantes. Dans le cadre des pratiques de RSE, il établira une relation entre l'origine sociale des dirigeants de PME et leur engagement sociétal. La vision subjective, celle du dirigeant, n'est pas prise en compte dans l'appréhension des mécanismes souterrains producteurs des résultats.

En mobilisant le deuxième type de positionnement, le sociologue mènera ordinairement des entretiens afin de recueillir le monde subjectif au sein duquel vit l'individu, et qui donne sens à la pratique considérée. Cette sociologie compréhensive met en avant le principe de la conscience. Dans le cadre des pratiques de RSE, le sociologue étudiera non seulement les raisons que les dirigeants de PME avancent pour justifier leur engagement dans ces pratiques, mais aussi le sens que prend cet engagement sociétal dans la totalité de leur existence.

En convoquant le troisième type de positionnement, le sociologue sera surtout sensible aux interactions qu'il observera. Dans le cadre des pratiques de RSE, il fera par exemple quelques monographies de formes de pratiques afin d'observer le lien social qui s'établit entre les dirigeants de PME et les parties intéressées. Il analysera les échanges comme des pratiques ordinaires qui entretiennent des liens (Goffman, 1988). Il observera le niveau microsociologique qui régule les interactions et contribuera ainsi à définir la situation.

Parce que ces trois types de « lunettes sociologiques » permettent de voir des éléments différents des pratiques de RSE,

[i]ls n'ont pas à être hiérarchisés, en mettant tout en haut les procédures de l'objectivation par la statistique ou l'observation directe, contrairement à ce que préconisent *Les règles de la méthode sociologique* de Durkheim, ou encore *Le métier de sociologue* de Bourdieu, Chamboredon, Passeron. Toutes ces méthodes sont légitimes. Et elles peuvent être présentes dans un même travail pour que la réalité soit cernée de plusieurs façons (de Singly, 2013, p. 24).

Sur la base de ce raisonnement, une étude sur les pratiques de RSE pourrait fonder sa cohérence sur la mobilisation des trois postures épistémologiques, différentes mais non exclusives les unes les autres, pour reprendre Gilbert et al. (2018), même si l'accent peut être mis, dans une perspective compréhensive, sur la deuxième posture. Il s'agit alors de s'intéresser davantage à la réalité en ce sens qu'il s'agit de comprendre et d'analyser celle-ci telle que perçue par les dirigeants de PME. Ce travail va passer par la compréhension des intentions et des motivations des acteurs qui concourent à la création de la réalité. Il implique également la prise en compte du contexte des acteurs en retrouvant les significations locales que ces derniers en donnent.

L'analogie des « lunettes » dans la perspective d'une démarche d'exploration double

Dans le registre de l'intelligibilité, l'analogie des « lunettes sociologiques » est utile en ce sens qu'elle permet de comprendre que les postures épistémologiques sont des points de vue qui créent l'objet, et que le réel n'est jamais appréhendé sans la médiation de catégories. Elle fait oublier que la socialisation est telle que les lunettes ordinaires peuvent être oubliées par ceux qui les portent, puisqu'elles sont en quelque sorte incorporées. La socialisation ne pouvant pas être mise à l'écart au profit des lunettes savantes, la désocialisation est en cela un objectif inaccessible. Le sociologue ajoute des lunettes savantes à ses lunettes ordinaires, si bien qu'il voit autrement. Il voit des choses qu'il ne voyait pas avant de mettre les lunettes savantes. Pour autant, la certitude que sa vision savante est dégagée des effets associés à sa vision ordinaire n'est pas toujours tenue (de Singly, 2013).

La démarche de recherche représente par conséquent le mode de raisonnement emprunté par le chercheur pour étudier son objet de recherche. Elle permet de décrire le cheminement emprunté pour articuler le monde théorique au monde empirique tout au long de la construction des connaissances sur l'objet de recherche. L'interprétation du sociologue résulte de la mise en relation des données qu'il a recueillies avec un ensemble de connaissances théoriques antérieures. Ce lien entre les deux univers ne peut être parfait, car les situations sociales cadrent difficilement de manière précise avec une modélisation (Wacheux, 2005). Ce travail de mise en relation peut se faire selon trois modes de raisonnement : l'induction, la déduction et l'abduction. Les raisonnements scientifiques combinent habituellement ces trois modes même si chacun d'eux joue un rôle particulier dans la construction des connaissances. Alors que la

méthode déductive trouve son origine dans l'élaboration de codes issus de la littérature et du cadre conceptuel proposé et que la méthode inductive s'attelle à faire émerger du terrain des concepts, le processus d'aller-retour entre la littérature et le terrain, qui transparait à la fois dans la construction de la grille de lecture et dans la place faite dans la recherche aux codes émergents, s'apparente à une logique abductive (Charreire & Durieux, 1999).

Le choix de l'abduction dans l'étude des pratiques de RSE paraît indiqué vu que, dans la perspective développée par Peirce (1958), cette méthode, telle que suggérée par Dewey, a un caractère social, concret et situé. En sorte que,

face au doute suscité par une situation problématique, une première hypothèse est formulée qui engendre de nouvelles questions qui sont discutées et produisent d'autres hypothèses qui sont testées à leur tour et suscitent d'autres questions... jusqu'à ce que le doute soit levé (Journé & Raulet-Croset, 2019, pp. 61-62).

La question de la démarche méthodologique

Parce que toute réflexion sur les pratiques de RSE vise la génération de connaissances contextualisées (Etogo, 2019; Etogo & Estay, 2013) prenant en compte les représentations des dirigeants de PME en tant que figures organisationnelles, il est normal de proposer une approche méthodologique singulière. Pour porter par exemple sur la méthodologie des cas, la recherche peut être structurée autour des trois questions principales formulées par Giraud (2013) : Enquêter quoi? Qui? Et comment?

La première question (quoi enquêter?) participe de la formulation d'un questionnement abstrait à propos des faits empiriques. Dans la mesure où les techniques d'enquête produisent des données en fonction de la technique mobilisée, technique susceptible de répondre aux attentes du chercheur, le choix des dispositifs d'enquête et d'analyse des données recueillies se rapporte en partie à ce questionnement sociologique de départ. La deuxième question (qui enquêter?) comprend deux aspects. Elle précise d'une part l'unité d'analyse du travail (les dirigeants de PME) et rend compte du nombre d'unités enquêtées d'autre part. La troisième question (comment enquêter?) aborde le choix des techniques d'enquête empirique.

Pourtant, la métaphore des « lunettes sociologiques » est partiellement restrictive en raison de la nécessité de construction propre à chaque enquête. En mobilisant des techniques, « le sociologue doit forger ses montures et polir lui-même des verres qui soient ajustés au thème de l'enquête et à la question théorique qu'il pose à celui-ci » (Giraud, 2013, p. 40).

Une approche par étude de cas

Suivant Yin (1989), l'étude de cas est une recherche empirique qui examine un phénomène contemporain dans un contexte réel, mobilisant, de la sorte, différentes sources de données. Dans la mesure où la latitude est laissée au chercheur pour mobiliser les différents modes de collecte quantitatifs ou qualitatifs des données, le sociologue peut baser son analyse sur des modes de production qualitatifs, car une enquête qualitative est une tentative de comprendre le « comment » et le « pourquoi » dans la situation où le chercheur n'a aucune influence sur les événements, et surtout lorsque l'attention de celui-ci est orientée vers un phénomène contemporain dans un contexte réel.

La visée compréhensive adoptée dans ce cadre de réflexion sous-tend la saisie du sens subjectif et intersubjectif des activités concrètes menées par les dirigeants de PME à partir des perceptions et des pratiques. Une telle approche établit que les comportements humains et organisationnels ne peuvent se comprendre et s'expliquer qu'en relation avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leurs actions (Hlady-Rispal, 2002). La nécessité de construire un lien avec la recherche aboutit ainsi à la méthodologie de cas qualitative. Wacheux (2005) identifie trois dimensions susceptibles de justifier l'utilisation de cette approche : la contextualisation de la problématique qui permet d'appréhender les dynamiques des situations, l'introduction du temps dans l'analyse de processus organisationnels à des fins d'appropriation, d'actualisation et de construction des situations et la connaissance de l'environnement des acteurs dans l'entreprise qui induit l'élaboration d'une connaissance des situations. Ce cheminement met en évidence « le potentiel analytique de l'approche par l'étude de cas appliquée aux recherches caractérisées par la complexité et la contextualisation » (Alexandre, 2013, p. 26).

La cible de l'enquête

Toute enquête suppose la construction d'un objet sociologique. Celui-ci comporte une dimension théorique et empirique (Giraud, 2013). Il s'agit de poser une question théorique et de dessiner une perspective théorique. La RSE devient ainsi intéressante, car elle sert à comprendre comment les pratiques liées sont intégrées dans les pratiques managériales des PME. Cette orientation permet d'identifier des formes spécifiques de pratiques, tout en renseignant sur la façon dont les dirigeants s'engagent dans ces formes de pratiques.

Pour autant, identifier des pratiques de RSE ne suffit pas à en faire un objet d'enquête. Il est indispensable de poser une question théorique pour déterminer ce que l'on va étudier. Il s'agit de trouver, comme le recommandent Bourdieu et al. (1968), un point de vue théorique qui, au regard de la pratique, pose problème. Ce point de vue permet de sélectionner ce que le sociologue doit observer, ce sur quoi il doit poser des questions. Si le chercheur se demande comment les dirigeants se représentent la

question de la RSE, il va également s'intéresser à l'intégration des pratiques de RSE dans les pratiques managériales. L'objet sociologique va de la sorte permettre de ne pas décrire les différentes pratiques managériales sous toutes leurs coutures, mais de ne retenir que celles qui ont de l'intérêt par rapport à la question de départ.

L'unité d'analyse sociologique

Pour mener une enquête, le chercheur doit d'abord définir son objet d'étude et prendre en compte les obstacles qu'il peut rencontrer en fonction de la technique d'enquête choisie. Après cette première étape, il doit réfléchir sur l'entité qu'il devra interroger ou observer afin d'obtenir des informations. Ce travail pose deux problèmes au moins. Celui de l'unité d'analyse qui sied à l'enquête et celui du choix et du nombre d'informateurs. La résolution de ces deux problèmes mobilise le rapport établi entre l'objet sociologique que l'on a préalablement construit et la technique choisie (Giraud, 2013).

Dans une enquête sur les pratiques de RSE des PME, l'unité sur laquelle le chercheur s'interroge est « les PME », y compris celles qui choisissent de ne pas s'investir dans des pratiques de RSE. Le sociologue peut se poser la question de savoir qui interroger entre le personnel de l'entreprise et un informateur privilégié, capable de donner également des renseignements sur le personnel. La réponse dépend de ce qui l'intéresse théoriquement : par exemple, les pratiques de RSE qu'une personne (le dirigeant) peut renseigner, et non la façon dont chaque membre essaie de négocier l'engagement dans des pratiques de RSE.

Il est ici important de souligner que la taille de l'échantillon tient d'un problème spécifique à la technique choisie (Giraud, 2013). Dans le cas d'une enquête réalisée par questionnaire, l'enquêteur a généralement affaire à un échantillon large (Martin, 2005). Lorsqu'il s'agit d'un entretien, le nombre de personnes interrogées est nettement plus réduit, car il ne s'agit pas d'aboutir à une régularité statistique des résultats. Par ailleurs, dans une recherche qualitative, la détermination de la taille de l'échantillon est contextuelle². Elle dépend également, en partie, du positionnement épistémologique³ qui encadre l'enquête de terrain (Boddy, 2016). Pour autant, la sélection des répondants ou des enquêtés doit couvrir une variété de comportements ou de situations sociales en vue de la comparaison. Le sociologue peut construire un corpus dans lequel il va se centrer sur le statut des répondants. L'étape de la structuration de l'échantillon (Glaser & Strauss, 1967) quant à elle exige de lui une implication progressive de construction afin d'atteindre le seuil de « saturation » (Blanchet & Gotman, 2007). Celui-ci est atteint sitôt que la possibilité d'accéder à de nouveaux cas s'amenuise⁴.

L'enquête proprement dite

Dans la quête de saisie du sens que les dirigeants de PME attribuent aux pratiques de RSE, l'entretien se présente comme la stratégie d'enquête indiquée. Le sociologue peut inscrire sa démarche dans le cadre d'une approche compréhensive nécessitant la

mobilisation de l'entretien semi-directif. L'engagement dans le processus d'intégration des pratiques de RSE dans les pratiques managériales nécessite alors l'immersion des dirigeants dans le passé, à l'effet de rendre compte des activités dont les motivations et le sens peuvent être divergents des expressions actuelles. La convocation des activités passées requiert de la part des dirigeants un travail de réflexion que seul un rapport personnalisé et approfondi avec ces derniers peut induire (Kaufmann, 1996).

Parmi les approches biographiques, le récit de vie peut permettre au sociologue de saisir le caractère dynamique des logiques des dirigeants ainsi que l'engagement de ces derniers dans des pratiques de RSE. En prenant pour origine des causes indépendantes de la dimension temporelle du processus (Grossetti, 2004), l'engagement dans les pratiques de RSE ne peut être saisi en marge de ses multiples interactions avec le champ existentiel des dirigeants. La sphère familiale, par exemple, peut créer des « interférences⁵ » dans la sphère des pratiques de RSE. Cette incursion dans l'univers de la famille ne suppose pas pour autant que l'individu est incapable de se détacher de ces liens primaires. Par conséquent, le suivi des « trajectoires individuelles » ne sous-tend pas que celles-ci concourent au complètement de l'analyse. Vu que le sociologue ne cherche pas à traiter de l'histoire des dirigeants en remontant à leur naissance, il peut écouter les dirigeants de PME en ne retenant que les aspects pertinents pour sa recherche. Une telle approche nécessite la mobilisation du récit de pratique.

Selon Bertaux,

[L]e récit de vie peut constituer un instrument remarquable d'extraction des savoirs pratiques, à condition de l'orienter vers la description d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquels elles se sont inscrites. Cela revient à orienter les récits de vie vers la forme que nous avons proposée de nommer récit de pratique (1997, p. 17).

Ces deux types de récits rendent compte des deux fonctions (narrative et identitaire) de l'approche ethnosociologique. Ils sont à la fois convergents et divergents puisqu'ils ne mobilisent pas les mêmes logiques. Alors que le récit de vie renvoie à l'action dans sa durée, le récit de pratique porte sur l'action en présence. Pour correspondre à une recherche compréhensive, le récit de pratique participe, dans le cadre d'une approche synchronique des événements, d'un récit de vie tourné vers un moment singulier. Pour autant, le récit de vie ne rend pas compte, dans sa totalité, de chaque séquence d'action prise singulièrement. Le recours à ces deux approches permet ainsi d'interroger spécifiquement le vécu des dirigeants dans leurs pratiques (récit de pratique) et d'insérer ces pratiques dans leur environnement de façon générale (récit de vie).

Pour toutes ces raisons, l'influence du pragmatisme sur les idées du chercheur révèle que les émotions et la créativité qui se manifestent dans les pratiques de RSE

sont le reflet de l'expérience esthétique et narrative caractéristique du processus d'abduction au sens de Lorino (2018). Il s'agit de comprendre les pratiques de RSE à partir des récits chronologiques qu'en font les dirigeants de PME.

Interprétation des discours sur les pratiques de RSE : une illustration par une thèse de doctorat soutenue en sociologie économique

« Les récits [...] ne livrent pas d'emblée tous les secrets » (Bertaux, 2005, p. 68). Cette étape de la démarche méthodologique rend compte de l'analyse des informations issues des entretiens. Ce travail d'« extraction », basé sur différentes significations relatives à l'objet de recherche, permet de générer une catégorisation sociale qui sera transformée en une catégorisation théorique. Si bien que les choix méthodologiques du chercheur peuvent s'inscrire dans le cadre de techniques d'analyse de contenu⁶.

La démarche qualitative dans une perspective descriptive et analytique

La démarche qualitative effectuée dans une perspective descriptive et analytique permet d'identifier et de comprendre les non-dits des discours et des pratiques des répondants. Plusieurs auteurs reconnaissent l'importance de cette posture méthodologique qualitative lorsque la réalité sociale étudiée n'est pas directement accessible à tous les répondants (Paillé, 2006; Paillé & Mucchielli, 2008). Dans le cadre de la recherche doctorale qui sert d'illustration (Etogo, 2015), deux techniques de production des données ont été mobilisées. Les entretiens semi-directifs ont été effectués en face à face avec les dirigeants de PME. Ils ont été complétés par des observations directes *in situ*. Ces dernières ont apporté des données de compréhension et de complémentarité nécessaires à l'objet de recherche.

Le choix d'une analyse qualitative

Mukamurera et al. (2006) établissent que l'analyse qualitative s'inscrit dans le cadre du paradigme compréhensif. Il s'agit d'une analyse qui considère la réalité comme une construction humaine. Cette approche, qui reconnaît la place de la subjectivité dans la vie sociale, conçoit l'objet de recherche à partir du rapport entre l'action et la signification que les acteurs en donnent (Boutin, 2000; Lessard-Hébert et al., 1995). Outre cela, la visée de l'analyse qualitative étant de donner du sens, de comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes, ses enjeux sont ceux d'une démarche discursive et signifiante de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de pratiques (Mucchielli, 1996; Paillé, 1996).

Relativement à la question de l'analyse des données, Miles et Huberman (2003) définissent ce processus en trois étapes consistant à condenser les données, à présenter les données, à formuler et vérifier les conclusions. Pour des raisons épistémologiques ou de contraintes diverses, ces opérations analytiques sont habituellement menées de façon linéaire et séquentielle (Mukamurera et al., 2006). Différents chercheurs (Glaser

& Strauss, 1967; Miles & Huberman, 2003) admettent pourtant qu'une dynamique itérative est plus féconde car elle cadre davantage avec la réalité du processus.

Dans la perspective développée par Miles et Huberman (2003), le travail d'analyse est un processus progressif qui intervient tôt durant la phase de cueillette de données à travers le va-et-vient inhérent à ce modèle d'analyse. Au fur et à mesure qu'on avance dans la recherche, ces allers et retours permettent d'identifier les données manquantes afin de préparer la prochaine collecte de données. Ils permettent ensuite d'obtenir des précisions sur la compréhension des processus en jeu et de vérifier les premières conclusions. Ce moment participe enfin du passage obligé qui conduit à la saturation des données (Glaser & Strauss, 1967).

Cette étape de l'analyse suscite d'importants défis (Miles & Huberman, 2003). Premièrement, les données ne suivent aucune organisation thématique, ce qui rend le travail d'analyse difficile. Deuxièmement, le chercheur travaille avec des mots dont le sens est relatif au contexte d'énonciation; cela s'applique également aux comportements. Troisièmement, toutes les informations peuvent paraître intéressantes, à première vue, si bien que la situation peut conduire à l'incompréhension du phénomène étudié. D'où la nécessité d'une rigueur méthodologique et d'une systématisation du processus à partir d'un balisage. Les développements épistémologiques, théoriques et méthodologiques que connaît la recherche qualitative aujourd'hui proposent différentes perspectives et possibilités d'aborder l'objet d'étude afin d'encadrer le travail d'analyse (Mukamurera et al., 2006).

La première balise fait référence à l'explicitation des référents théoriques sur le sujet étudié. Si le chercheur doit toujours avoir des référents interprétatifs implicites (Paillé & Mucchielli, 2008), il doit expliciter dès le départ les éléments théoriques. Cette réalité n'est pas en contradiction avec la nécessité pour lui de rester toujours à l'affût des événements nouveaux et des catégories émergentes (Poisson, 1991). La deuxième balise est relative à l'explicitation de l'approche qualitative et aux « lunettes de lecture » qui permettent au chercheur d'aborder le phénomène étudié en vue de l'anticipation de l'analyse. Cette posture est capitale, étant donné que le chercheur est en quête du sens reconstruit à travers l'explicitation de l'implicite du discours des répondants. La troisième balise est en rapport avec la clarification du niveau d'analyse que le chercheur désire atteindre selon qu'il entend décrire les caractéristiques d'un phénomène et/ou découvrir sa nature, ou encore selon le type d'analyse qu'il veut mobiliser (Demazière, 1997; Mucchielli, 1996; Paillé, 1996; Paillé & Mucchielli, 2008). La quatrième balise se rapporte à la création de sens à travers l'« intra-compréhension », l'« intra-subjectivité » et la transparence, car nos façons de comprendre le monde sont influencées par notre sensibilité théorique et expérientielle (Paillé & Mucchielli, 2008). Une telle démarche nécessite des allers et retours entre

diverses prises de conscience et de vérifications sur le terrain. Si bien que l'analyse apparaît comme un moment à la fois fermé et ouvert.

Dubet (2013) estime d'ailleurs qu'il est recommandé que ce soit toujours le cas. C'est pourquoi il est capital que le sociologue restitue son interprétation des données aux répondants, puisque la réponse à cette interprétation fait partie intégrante de la recherche. Dans sa recherche doctorale, Etogo (2015) a recouru au contrôle des acteurs (validité écologique). Cette procédure repose sur la reconnaissance que les répondants ou les personnes observées sont au centre des logiques de corroboration (Miles & Huberman, 2003). En communiquant les résultats de la recherche aux enquêtés, le chercheur sollicite des réactions afin d'obtenir un résultat cohérent, proche de la réalité (Mukamurera et al., 2006).

Analyse et traitement des données : les constructions des pratiques de RSE

L'analyse de contenu sert à mettre en évidence les centres d'intérêt des répondants à partir de la répétition des unités d'analyse dans leurs discours (Thiétart, 1999). Cette phase est généralement complétée par une prise en compte du contexte général dans lequel évoluent les répondants.

Dans la recherche doctorale qui sert d'illustration, ce modèle a mené à une première formalisation des origines et des motivations de l'engagement des dirigeants de PME dans des pratiques de RSE. Le travail avait consisté en l'identification des actions entreprises par chacun des dirigeants sur son territoire d'implantation. Dans l'optique d'explorer les implications de l'encastrement local de ceux-ci, une étude ethnographique avait été réalisée. L'approche paraissait adéquate, puisqu'elle permettait de comprendre davantage les mécanismes qui sont au fondement de l'engagement des dirigeants de PME.

D'après Dubet (2013), les sociologues se doivent de n'appliquer à leurs objets de recherche que des interprétations et des méthodes qui pourraient également leur être appliquées. Les pratiques de RSE mettent ordinairement en présence de parties intéressées dont les relations n'ont de forme d'expression que cette rencontre. *A priori*, l'enquêteur doit apporter une posture neutre au cours des entretiens. Or cette neutralité ne s'inscrit pas en dehors d'une relation de hiérarchie interpersonnelle qui lie le « savant » et le « commun des mortels ». Sur la base de l'analogie des « lunettes sociologiques », Etogo (2015) met en évidence différents types de liens.

1) *Comprendre le choix de s'investir dans des pratiques de RSE*. Le premier positionnement mobilisé renvoie à la corrélation entre l'appartenance des PME à des familles et l'engagement des dirigeants dans des pratiques de RSE. L'entretien avait porté sur les origines familiales et la trajectoire professionnelle des dirigeants. L'engagement dans les pratiques de RSE avait été retenu comme un signe de l'appartenance sociale des dirigeants, les pratiques de RSE se classant dans le contexte des dirigeants qui avaient subi une influence de leur environnement familial.

Voici l'analyse proposée par le doctorant. Les dirigeants de PME s'engagent dans des pratiques de RSE qui correspondent à leur position sociale et dont les règles correspondent à l'éthique des dirigeants de PME dominée par la culture du calcul. De même, cet engagement participe d'une éthique qui combine prise de risque et maîtrise des risques, puisqu'il faut s'investir tout en assurant la pérennité de l'entreprise. Dans une telle analyse, l'engagement des dirigeants est déterminé par leurs caractéristiques sociales. Comme le suggère Dubet, les dirigeants s'étaient sentis dépossédés du sens de leurs expériences. Ils sont aussi « sociologues » et ont résisté à cette interprétation.

Les dirigeants ont expliqué au doctorant qu'ils sont tous nés dans des milieux qui ne s'investissent pas dans des pratiques de RSE. Ils sont des *self-made men*. Ils n'ont entendu parler des pratiques de RSE qu'avec la médiatisation du thème de « l'entreprise citoyenne », sans trop savoir ce qu'il en est. Et donc ils ont habituellement pratiqué la RSE sans le savoir.

Le doctorant leur a alors expliqué que l'engagement n'est pas nécessairement lié à l'appartenance sociale ou culturelle. Et que s'ils ont choisi de s'engager dans ce type de pratiques, c'est pour accroître leur capital symbolique en se démarquant de leurs origines par trop « faiblement dotés en capital culturel » (Dubet, 2013, p. 84). C'est qu'en créant leurs entreprises, ils se sont engagés dans des pratiques de RSE, car cette situation les place dans le milieu auquel ils voulaient accéder. En un mot, conditionnés, les dirigeants ont de « bonnes raisons » de faire ce qu'ils font puisqu'ils y trouvent une satisfaction.

On le voit : les dirigeants de PME ne savaient pas pourquoi ils s'engageaient dans des pratiques de RSE. Suivant Dubet, « [i]l est même nécessaire qu'il[s] ne le sache[nt] pas afin d'éprouver un sentiment de liberté sans lequel [leur] activité n'aurait pas d'intérêt » (2013, p. 84). Dans le même temps, en se limitant à ce que les dirigeants de PME **sont**, le doctorant courait le risque de ne rien comprendre de ce qu'ils **font**.

2) *La symbolique des pratiques de RSE*. Le doctorant n'a plus demandé aux dirigeants pourquoi ils s'engageaient dans des pratiques de RSE, mais comment fonctionnent ces pratiques. C'est alors que les dirigeants se sont sentis à l'aise et plus compétents. Les dirigeants ont expliqué que l'engagement dans des pratiques de RSE relève de plusieurs mobiles qui permettent la construction d'un résultat objectif.

Cette fois, les dirigeants étaient impressionnés, car ils ne se doutaient pas que les pratiques de RSE relèvent d'un jeu intelligent. Ils ont découvert qu'ils s'adonnaient à des pratiques rationnelles.

Au terme de ce moment particulier de l'échange, les dirigeants de PME s'étaient sentis rassurés, même s'ils ne savaient toujours pas pourquoi ils s'engageaient dans des pratiques de RSE. Tout au moins, ils savaient que ces pratiques ont du sens. C'est pour cette raison qu'ils avaient voulu savoir pourquoi ils prenaient des risques en s'engageant dans des pratiques de RSE.

3) *Les pratiques de RSE comme construction*. Le doctorant s'intéresse plus ici à ce que les dirigeants **disent** plutôt qu'à ce qu'ils **font**. Aussi avait-il observé certaines pratiques de RSE. Pour autant, les dirigeants avaient eu le sentiment que le doctorant décrivait des situations auxquelles ils n'avaient pas participé. En considérant que la description des pratiques était justifiée, il apparaît également que celle-ci ne rendait pas compte de la raison pour laquelle les dirigeants trouvaient de la satisfaction en s'engageant dans des pratiques de RSE. Comment pouvaient-ils faire comprendre au doctorant qu'ils sont prêts à « mettre en suspens » la finalité économique de leur entreprise pour réaliser une activité de RSE? Comment pouvaient-ils lui faire comprendre qu'ils se sentent « bien » après avoir réalisé une action de RSE?

Les différentes orientations développées permettent d'établir qu'une question sociale *a priori* futile, comme l'engagement dans des pratiques de RSE, peut être transformée en question théorique et être abordée sous différents aspects, dont chacun d'eux, considéré de façon isolée, ne serait pas en mesure de rendre compte de la profondeur du phénomène. Ces différentes orientations « découpent des objets bien particuliers » (Dubet, 2013, p. 90).

Avec le premier positionnement, le doctorant veut comprendre comment s'articule la correspondance entre l'engagement dans les pratiques de RSE et le caractère familial des PME. Les dirigeants de PME vus sous cet angle sont ce qu'ils sont puisqu'ils ont été socialisés dans ce but. Le doctorant pense que même s'ils se défendent, leur engagement est lié à leur position dans la société. Et comme le dit Dubet, le doctorant se donne du mal en réalisant des entretiens afin de retrouver ce qu'il pense dans les réponses des dirigeants.

Avec le deuxième positionnement, le doctorant entend souligner que les pratiques de RSE existent avant les dirigeants et leur survivront. Cette perspective renvoie moins aux dirigeants de PME qu'aux pratiques de RSE elles-mêmes dont il veut comprendre l'intégration dans les pratiques managériales. Dans les échanges, les dirigeants apparaissent vraisemblablement comme de simples interlocuteurs. En considérant que les dirigeants sont indispensables dans la saisie de l'objet social, le doctorant reconnaît également qu'ils ne sont pas cet objet.

Avec le troisième positionnement, le doctorant veut souligner que les pratiques de RSE ne sont possibles que dans les interactions, et en raison des processus sociaux qui concourent à leur expression. Dit autrement, l'observation continue des pratiques de RSE s'inscrit en marge de leur lien possible avec les dirigeants de PME qui les réalisent. Pour Etogo (2015) donc, les pratiques de RSE sont apparues comme un « accomplissement pratique » ne pouvant être compris que dans un contexte normatif et cognitif qui n'existe que dans leur réalisation.

Ces trois positionnements sont tous cohérents. L'on ne peut donc reprocher au doctorant le choix de concilier ces choix théoriques initiaux. En combinant, dans son

analyse, les trois modes de raisonnement, Etogo défend l'idée selon laquelle la mobilisation de différents paradigmes permet d'appréhender la complexité des réalités et la diversité des problématiques auxquelles s'intéresse la sociologie.

La pertinence de l'échange sociologique

Les différents positionnements qui viennent d'être présentés révèlent que les dirigeants de PME sont également des « sociologues ». Au terme des échanges, la connaissance sociologique que le doctorant a de l'intégration des pratiques de RSE dans les pratiques managériales n'est pas seulement produite par lui. Elle a également pour origine les résistances et les objections des dirigeants qu'il doit prendre en compte.

Dans son rapport aux dirigeants, le doctorant s'était engagé à mettre de côté toutes les analyses qui ne rendaient pas compte des « bonnes raisons » de ces derniers. Pour ce faire, il devait confronter aussi bien les arguments que les explications que les dirigeants donnaient à ses analyses. Ces échanges devaient s'inscrire dans une logique de débats ouverts prenant en considération différentes explications de l'objet d'étude. Dubet résume cette réalité en ces termes :

L'analyse la plus juste et la plus complète [est] celle qui met à nu les accords et les désaccords, celle qui conclut à sa vraisemblance plus qu'à sa vérité parce que les acteurs se reconnaissent dans l'analyse du chercheur. Après tout, l'acteur est un expert de son action, ce qui lui donne du poids, et le sociologue appartient au même monde social que lui, ce qui lui enlève. Ceci ne signifie pas que les sociologues ne doivent être que les témoins et les traducteurs des pratiques et des pensées « naturelles » des acteurs. Ils ont des informations que les acteurs ne possèdent pas. Ils sont soumis à des exigences de rationalité et de généralisation dont les acteurs n'ont cure. Mais c'est justement parce qu'ils ne sont pas exactement identiques que le dialogue de l'acteur et du chercheur est producteur de connaissances [...] tout entretien doit se clore sur la restitution de son interprétation par le chercheur aux acteurs interrogés, et la réponse à cette interprétation fait partie de la recherche (2013, pp. 92-93).

Il s'agit donc de souligner, dans cette réflexion, que les dirigeants de PME tiennent une place centrale dans l'analyse qualitative en ceci qu'ils sont au cœur du récit. C'est la raison pour laquelle quand le doctorant les interrogeait sur leurs expériences des pratiques de RSE, celui-ci était, dans tous les cas étudiés, plus « amateur » qu'eux. De façon stratégique, il leur a donné la possibilité de réagir à ses analyses. Ce sont les réponses des dirigeants à ces interprétations qui ont fait en sorte de « mieux voir » et de comprendre davantage les pratiques de RSE.

Apports, limites et avenues de la recherche

L'analyse de la recherche doctorale d'EtoGo (2015) permet d'identifier des apports scientifiques de la sociologie compréhensive. Pour autant, il paraît normal de présenter les limites d'un tel dispositif de recherche. Un tel cheminement conduit également à formuler quelques avenues de recherche.

Apports épistémologiques et méthodologiques

Sur le croisement de la théorie et de l'empirie, les étudiants de sociologie se posent ordinairement des questions parmi lesquelles :

Comment se sert-on de Weber, Marx ou Durkheim lorsqu'on doit réaliser une enquête, quantitative ou qualitative, sur tel ou tel problème social contemporain? Est-ce que la sociologie est condamnée à être tiraillée entre des théories et des recueils de données strictement empiriques? Quand, seul ou en groupe, un débutant en sociologie doit réaliser une enquête, comment opère-t-il pour choisir entre une perspective fonctionnaliste, une orientation structuraliste, entre une sociologie dite holiste et une sociologie dite individualiste? Comment articule-t-on les cadres théoriques et les concepts sociologiques avec les démarches empiriques? (de Singly et al., 2013, p. 13).

Dans la perspective développée par ces chercheurs, la présente recherche propose un apprentissage de la manière d'unir la théorie et l'empirie, de combiner le travail de conceptualisation et d'abstraction théorique, à partir de la recherche compréhensive. Un tel apprentissage commande d'écouter les chercheurs qui racontent comment ils s'emploient à mettre en pratique cette « sociologie d'enquête » dans leurs propres recherches.

Sur la découverte du continent social en mêlant la théorie et l'empirie, il s'agit de focaliser l'analyse suivant deux principes majeurs (de Singly et al., 2013) : « la centration sur une variable principale » (p. 14) et « la prise en compte de l'expérience » (p. 15).

1) *La centration sur une variable principale.* La réflexion doit être axée sur un point de vue qui privilégie la position sociale comme dimension sociale servant à définir l'identité des dirigeants de PME. L'usage qui est fait de cette variable pour étudier les dirigeants de PME, et à travers ceux-ci les pratiques de RSE, est fonction de la posture théorique mobilisée.

Deux options se présentent en filigrane. Ou bien l'on considère la position sociale occupée par les dirigeants de PME comme une dimension de la structure de la société. Et, sur la base de ce raisonnement, on estime que les dirigeants sont disposés à se comporter selon la position sociale qu'ils occupent dans la société. Ou bien encore l'on considère que les dirigeants luttent soit pour maintenir cette réalité, soit pour la

dénoncer. En considérant, à l'instar de Dubet et Martuccelli (1998), que les individus ne sont pas des marionnettes sociales, il s'est agi, pour le doctorant, de souligner que les dirigeants de PME ne récitent pas les rôles qu'ils ont intégrés au cours du processus de socialisation. Les dirigeants de PME, objets de l'étude, se sont opposés à une logique d'enfermement dans une position sociale, considérant qu'une telle définition n'est que restrictive. Ils ont voulu devenir eux-mêmes, comme le suggère « l'impératif social de la construction de soi » (de Singly et al., 2013, p. 15).

2) *La prise en compte de l'expérience.* Cette approche induit une sociologie des « expériences ordinaires de la vie que connaissent les individus » (de Singly et al., 2013, p. 15). D'un côté, elle permet la prise en compte de l'expérience des dirigeants de PME, évitant ainsi l'ornière d'« une position de surplomb où le sociologue sait toujours mieux que les individus eux-mêmes ce qu'ils font et les raisons pour lesquelles ils le font » (p. 15). De l'autre, elle permet d'insister sur le fait « que la vie ordinaire doit être étudiée » au même titre que les objets légitimes que sont « la culture, la politique, la religion » (p. 15).

Ajoutons que la particularité de ce point de vue microsociologique est qu'il considère les pratiques de RSE, en tant que pratiques ordinaires, comme fondamentalement inscrites dans un contexte. Cette particularité est également liée aux rapports sociaux entre les dirigeants de PME et les parties intéressées, puisque ces rapports traversent l'existence quotidienne des différents acteurs sociaux.

Limite de la recherche

La présente recherche comporte au moins une limite. Relativement aux méthodologies qui sont généralement mobilisées (étude de cas, observation participante, recherche-action, recherche-intervention) (Rasolofo-Distler & Zawadzki, 2013), la recherche doctorale ne pouvait pas s'orienter vers l'observation participante puisque les formes de pratiques de RSE développées dans les PME étaient essentiellement ponctuelles, diffuses. Par ailleurs, la recherche n'avait pas l'ambition d'agir sur le réel.

Or la recherche-action ou la recherche-intervention aurait supposé de s'intéresser à la mise en œuvre d'une démarche RSE. En réalité, cette recherche doctorale n'engage pas les dirigeants, de manière opératoire, à adopter une démarche de coconstruction. De même, cette question n'est pas exprimée par ces derniers. On se rend par conséquent compte de ce que ces dirigeants ne semblent pas tous saisir la manière de tirer parti de la RSE.

Avenues de la recherche

La sociologie « est traversée par des tensions entre les différentes définitions de ses manières de faire, de son rôle, de son utilité sociale » (de Singly et al., 2013, p. 269). Si la recherche doctorale qui sert d'illustration à notre argumentation sous-tend l'unité de la sociologie – au-delà des contextes dans lesquels les enquêtes sont réalisées, des

perspectives théoriques ou encore de l'utilité de ces recherches –, elle ne rend pas compte de manière tenue de la « multifonctionnalité » de la sociologie.

Par-delà l'objectif de production de connaissances (visée cognitive), les résultats de cette recherche doctorale peuvent participer du changement du regard et de l'apprentissage des choses aux lecteurs, de la suggestion de solutions concrètes ou encore de la constitution de prises de position sur le monde. Par exemple, ils peuvent contribuer à l'intervention, « dans le social », pour le transformer (recherche-action/intervention). Une telle approche convie à s'intéresser à la construction de modèles et d'outils de gestion (David, 2000). Ces résultats peuvent contribuer à agir sur le réel, en termes d'opérationnalisation de la RSE (Rasolofo-Distler, 2010).

Conclusion

Le lien entre le chercheur et son objet d'étude est prépondérant dans une recherche compréhensive. Réaliser une recherche doctorale sur les pratiques de RSE en adoptant cette perspective permet de répondre à la problématique du choix du positionnement sociologique par une approche qui imbrique les points de vue du chercheur et ceux des répondants dans l'optique de générer des connaissances innovantes.

Quels enseignements pouvons-nous tirer d'une telle démarche ?

Pour reprendre Gilbert et al. (2018), trois enseignements peuvent être mis en évidence au terme de ce travail.

- *Le statut donné à la théorisation.* Il s'agit de souligner que la spécificité de la sociologie compréhensive est de relever que les répondants (« amateurs ») théorisent au même titre que le sociologue. Ils sont aussi des « sociologues »;
- *La diversité des points de vue.* En observant que le regard sociologique est focalisé, orienté vers un objectif précis, le chercheur doit demeurer ouvert à la surprise, en ce sens que la découverte participe du processus d'ajustement de l'interprétation sociologique;
- *Le risque de circularité entre les cas.* Les intuitions préalables du chercheur ou les hypothèses élaborées sur la base d'une revue de littérature ne doivent pas conduire le chercheur à privilégier les données qui vont conforter la position de départ.

Mener une enquête en conciliant les discours des répondants et les analyses sociologiques

Au terme de cette réflexion, il paraît nécessaire d'apporter quelques précisions au sujet de la cohérence et de la pertinence du positionnement sociologique adopté dans la recherche doctorale qui a servi d'illustration. Sans prétention directive aucune, la thèse défendue est que « l'entretien sociologique devrait être conçu [...] comme un débat rationnel dans lequel le chercheur et son objet échangent des arguments, des analyses

et des explications » (Dubet, 2013, p. 92). Un tel cheminement permet de comprendre l'engagement des dirigeants dans des pratiques de RSE à partir de la manière dont ceux-ci vivent leurs expériences, sans les réduire à de simples effets de mécanismes sociaux. De la même façon, il permet de souligner que les dirigeants de PME ont, dans leur appréhension, des théories de l'encastrement social des pratiques de RSE.

Notes

¹ Par pratique de RSE, nous entendons « toute forme de transaction “en clé de don”, matérielle ou immatérielle, qui réactualise les liens primaire et secondaire entre l'entreprise et son environnement humain et non humain » (Etogo, 2015, p. 5). C'est pourquoi les pratiques de RSE se présentent ordinairement comme des « pratiques énigmatiques », constitutives d'actions non logiques, au sens de Pareto (1968), dans la mesure où elles contribueraient à « hypothéquer la survie de l'entreprise » (Etogo & Estay, 2013, p. 32).

² La généralisation des résultats « présuppose un contexte stable et une sorte de déterminisme qui ne se retrouve jamais dans la vie sociale » (Deslauriers, 1991, p. 102), si bien que de nos jours on parle davantage de transférabilité (Pourtois & Desmet, 1997), c'est-à-dire, « la capacité d'une recherche (ses conclusions) de faire sens ailleurs » (Mukamurera et al., 2006, p. 129).

³ Sur ce point précis, le débat a porté ces dernières années sur la question des paradigmes. En sciences de gestion, par exemple, il y aurait d'un côté un paradigme positiviste (ou néo-positiviste); de l'autre des paradigmes constructivistes et un paradigme interprétativiste. L'on considèrerait que les paradigmes correspondent à des ontologies, des épistémologies, des méthodologies singulières. Cette approche des questions épistémologiques a fait l'objet de nombre de discussions (Dumez, 2013).

⁴ Le seuil de saturation a été atteint dans la recherche doctorale qui nous sert d'illustration (Etogo, 2015) au regard du « principe de différencialité » (représentativité de l'échantillon). Le doctorant a mobilisé une étude de cas multiple. Quatre cas de PME lui ont permis d'étudier l'engagement sociétal sous différents angles, l'unité sur laquelle il s'interrogeait étant les « PME », y compris celle qui avait choisi de ne pas s'investir dans les pratiques de RSE.

⁵ Bourdieu (1993) considère que la famille constitue un micro-univers social séparé dans lequel les lois du monde économique sont en suspens.

⁶ Les informations recueillies au cours des quatre entretiens ont été traitées grâce à la méthode de l'analyse de contenu (Bardin, 2007). Celle-ci a permis de mettre en évidence les centres d'intérêt des dirigeants de PME à partir de la répétition des unités d'analyse du discours (Thiétart, 1999). Cette approche du sujet révèle qu'il est difficile de comprendre l'intégration des pratiques de RSE dans les pratiques managériales si on ne s'intéresse pas au rapport entre l'entreprise et la société.

Références

- Alexandre, M. (2013). La rigueur scientifique du dispositif méthodologique d'une étude de cas multiple. *Recherches qualitatives*, 32(1), 26-56.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bertaux, D. (1997). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Boddy, C. R. (2016). Sample size for qualitative research. *Qualitative Market Research : An International Journal*, 19(4), 426-432.
- Bourdieu, P. (1993). À propos de la famille comme catégorie réalisée. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (100), 32-36.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : La Haye/Mouton.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Charreire, S., & Durieux, F. (1999). Explorer et tester. Dans A. Thiétart (Éd.), *Méthodes de recherche en management* (pp. 57-80). Paris : Dunod.
- David, A. (2000). *La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management*. Dans A. David, A. Hatchuel, & R. Laufer (Éds), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (pp. 193-213). Paris : Vuibert.
- de Singly, F. (2013). Choisir des « lunettes » sociologiques pour mieux voir la réalité sociale. Dans F. de Singly, C. Giraud, & O. Martin (Éds), *Nouveau manuel de sociologie* (2^e éd., pp. 19-28). Paris : Armand Colin.
- de Singly, F., Giraud, C., & Martin, O. (Éds). (2013). *Nouveau manuel de sociologie* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Demazière, D. (1997). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris : Nathan.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Dubet, F. (2013). Rencontres imaginaires entre l'amateur et les sociologues. Dans F. de Singly, C. Giraud, & O. Martin (Éds), *Nouveau manuel de sociologie* (2^e éd., pp. 81-93). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *Dans quelle société vivons-nous?* Paris : Seuil.
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales de mines. Gérer et comprendre*, 112(2), 29-42.

- Etogo, G. (2015). *La responsabilité sociétale des PME familiales au Cameroun : analyse socioéconomique des pratiques* (Thèse de doctorat inédite). Université de Douala, Douala, Cameroun.
- Etogo, G. (2019). La RSE des PME au Cameroun : un discours entre processus sociaux et pratiques de gestion. *Question(s) de management*, (23), 25-39.
- Etogo, G. (2020). Corporate social responsibility practices as the apex of giving? *Social Responsibility Journal*. <https://doi.org/10.1108/SRJ-10-2019-0359>
- Etogo, G., & Estay, C. (2013). Entre éthique et responsabilité sociale : contexte idiosyncratique de la PME en Afrique. *Management & Sciences Sociales*, (14), 26-36. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01860070/document>
- Gilbert, P., Raulet-Croset, N., & Telgborg, A.-C. (2018). Étudier un courant managérial émergent : quelle démarche de recherche? *Recherches qualitatives*, 37(1), 96-116.
- Giraud, C. (2013). Les techniques d'enquête en sociologie. Dans F. de Singly, C. Giraud, & O. Martin (Éds), *Nouveau manuel de sociologie* (2^e éd., pp. 39-52). Paris : Armand Colin.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine Publishing Company.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Éditions de Minuit.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Hlady-Rispal, M. (2002). *La méthode de cas. Application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Journé, B., & Raulet-Croset, N. (2019). De l'importance du pragmatisme pour la théorie des organisations. À propos de *Pragmatism and Organization Studies* de Philippe Lorino. *Le Libellio d'AEGIS*, 15(1), 55-65.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Le Moigne, J. L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1995). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Lorino, P. (2018). *Pragmatism and organization studies*. Oxford : Oxford University Press.
- Martin, O. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'analyse des données quantitatives*. Paris : Armand Colin.

- Martinet, A.-C., & Pesqueux, Y. (2013). *Épistémologie des sciences de gestion*. Paris : Vuibert.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives* (trad. M. Hlady Rispal). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 179-194.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pareto, V. (1968). *Traité de sociologie générale*. Paris : Librairie Droz. (Ouvrage original publié en 1917).
- Passeron, J.-C. (1995). L'espace mental de l'enquête (I). *Enquête*, (1), 13-42. <https://doi.org/10.4000/enquete.259>
- Peirce, C. S. (1958). Bibliography of the works of Charles Sanders Peirce. Dans C. S. Peirce (Éd.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (pp. 249-321). Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentalisation en sciences humaines*. Sprimont : Mardaga Éditeur.
- Rasolofo-Distler, F. (2010). Opérationnaliser la RSE : une approche par les parties prenantes. *Management et avenir*, (39), 65-85.
- Rasolofo-Distler, F., & Zawadzki, C. (2013). Épistémologie et méthodologie des CIFRE : illustration par des thèses soutenues en Finance Contrôle Stratégie. *Finance contrôle stratégie*, 16(4). <https://doi.org/10.4000/fcs.1406>
- Thiétart, R.-A. (Éd.). (1999). *Méthodes de recherche en management*. Paris : Dunod.
- Wacheux, F. (2005). *Management des ressources humaines. Méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck Université.

Yin, R. K. (1989). *Case study research. Design and methods*. Newbury Park, CA : Sage.

Gabriel Etogo enseigne la sociologie à l'Université de Douala au Cameroun. Son programme de recherche porte sur le lien entre la sociologie, les sciences de gestion et l'organisation. Sur le plan de la méthodologie, il s'intéresse à différentes approches caractéristiques de la recherche qualitative.

Pour joindre l'auteur :
gabriel.etogo@yahoo.fr
etogogabriel@gmail.com

La démarche comparative de Glaser et Strauss (1967) : un levier de création de savoirs pour le management en Afrique?

Osée Hanko, Ph. D.

Université de Buéa, Cameroun

Alexis Ngantchou, Ph. D.

Université de Douala, Cameroun

Christian Ewane, Ph. D.

Institut universitaire catholique Saint-Jérôme de Douala, Cameroun

Résumé

Cet article discute de l'utilisation de l'analyse comparative continue de Glaser et Strauss pour générer des savoirs adaptés à la réalité sociale spécifique et à la diversité du management africain. La discussion est conduite à partir d'un rapprochement entre les ambitions affichées de la démarche et les opportunités scientifiques offertes par le contexte du management africain, liées à sa spécificité culturelle et à sa diversité sociale. Par son intimité avec les données de terrain, l'analyse comparative continue semble pertinente pour explorer et rendre compte d'une réalité et d'une diversité africaine très souvent étudiées par des théories qui lui semblent « étrangères », et dont les critères et les conditions d'« importation » sont peu, sinon rarement discutés.

Mots clés

ANALYSE COMPARATIVE CONTINUE, GÉNÉRATION DE THÉORIE, RÉALITÉ SOCIALE, MANAGEMENT AFRICAIN, MÉTHODE DE LA THÉORISATION ENRACINÉE

Abstract

This article discusses the use of Glaser and Strauss' constant comparative analysis to generate knowledge adapted to the specific social reality and diversity of management in Africa. The discussion stems from bringing together the stated ambitions of the process and the scientific opportunities offered by the African management environment, related to its cultural individuality and social diversity. Constant comparative analysis is very close to field data, so it seems relevant to exploring and describing an African reality and diversity that are very often

studied based on what appears to be « foreign » theories with « imported » criteria and conditions that are little or rarely discussed.

Keywords

CONSTANT COMPARATIVE ANALYSIS, THEORY GENERATION, SOCIAL REALITY, AFRICAN MANAGEMENT, GROUNDED THEORIZATION METHOD

Introduction

Les sciences de gestion et le management connaissent aujourd'hui une activité scientifique intense et un rythme appréciable de production de savoirs. En témoigne d'ailleurs le nombre important de revues qui lui sont dédiées. La composante appliquée des sciences de gestion, qui l'inscrivent (également) dans le domaine des sciences de l'action, relativise cependant la portée des résultats auxquels elles aboutissent, et notamment leur capacité à être généralisés. La majeure partie des théories de référence mobilisées en sciences de gestion ont pour la plupart été développées dans des contextes d'économie capitaliste basée sur le modèle américano-européen (Ekoka Essoua, 2006), et plus tard asiatique, et particulièrement japonais (Akao, 1991) et chinois (Laulusa & Eglem, 2011). La difficulté d'assimilation des sociétés redéfinit cependant la nécessité d'une production de savoirs liés au management africain, terrain empirique jusque-là resté curieusement majoritairement exploré à partir des théories développées dans des contextes sociaux différents.

Les méthodes devant conduire à la production de tels savoirs constituent encore un débat entre partisans de méthodes dites exploratoires, confirmatoires ou critiques (Gendron, 2018). Cet article discute de l'utilisation de la démarche comparative de Glaser et Strauss comme méthode de productions de savoirs sur le management africain. Le choix de cette méthode peut s'expliquer par son ambition affichée de produire des savoirs « socioreliés ». Ces savoirs sont soutenus par la richesse des résultats auxquels la méthode peut conduire, la vitalité théorique et méthodologique de la démarche (Le Bianic et al., 2012), et la capacité à mettre en commun plusieurs objets en ressortant leurs similarités et leurs différences, tout cela dans l'objectif d'aboutir à une connaissance ancrée dans la réalité sociale. Fondamentalement, la démarche comparative est conçue comme

toute démarche scientifique consistant à rapprocher deux ou plusieurs objets d'analyse appartenant à autant d'environnements collectifs en faisant ressortir les différences et les ressemblances, le but étant d'accroître la connaissance soit de l'un, soit de chacun de ces objets (Bouchard, 2000, p. 37).

Le rapprochement évoqué doit donc permettre d'établir, selon Smelser (2003), des similarités, mais surtout des différences entre des unités sociales de grande taille, notamment des régions, des pays, des sociétés ou des cultures.

En formalisant la méthodologie nouvelle d'élaboration de la théorie qu'ils ont élaborée en travaillant notamment sur le processus de fin de vie en Amérique, Glaser et Strauss (1967) accordent à l'analyse comparative une place centrale dans le processus de production des savoirs. Dans leur ouvrage publié à cet effet (*The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*), les auteurs décrivent leur conception de ce que représente la démarche comparative, avant de préciser les étapes de son application dans le processus d'élaboration d'un savoir enraciné.

En vue de discuter du choix de la démarche comparative de Glaser et Strauss dans la production de savoirs en management en Afrique, il convient dans un premier temps de revisiter les différentes conceptions de l'analyse comparative avant de s'intéresser à l'utilisation recommandée par Glaser et Strauss. Les points de vue incarnés par les pères de la sociologie et les développements de l'analyse comparative qui s'en sont ensuivis sont présentés pour observer ses dimensions classique et évolutive, ainsi que sa justification épistémologique. Dans un deuxième temps, la démarche, au sens où Glaser et Strauss (1967) en parlent dans leur découverte de la méthode de la théorisation enracinée (MTE)¹, est présentée. Les traits de la méthode relevés permettent, dans un dernier temps, de discuter de sa pertinence comme générateur de savoirs en contexte de management africain.

La démarche comparative : un outil de génération de savoirs

Le raisonnement comparatif est à l'origine des sciences sociales. Son utilisation grandissante lui a conféré une légitimité scientifique accrue depuis sa conception jusqu'à ses usages courants dans l'étude des phénomènes sociaux.

De la production de savoirs « positifs » à la compréhension de phénomènes sociaux

La comparaison occupe une place centrale chez les pères de la sociologie et de l'analyse comparative (Durkheim, Montesquieu, Weber, Tocqueville), indépendamment de leurs domaines de spécialisation (sociologie pure, sciences politiques ou même ethnologie) et malgré de légères divergences dans leur stratégie respective (Le Bianic et al., 2012). Ce type d'analyse a été utilisé en réponse à l'expérimentation, qui s'avère difficile dans les sciences sociales (Paquin, 2011). C'est Durkheim qui a le plus théorisé l'analyse comparative, avec le désir de procurer à la sociologie le même niveau de scientificité que les sciences « exactes ». Dans *Les règles de la méthode sociologique* (1895/1988), il rappelle que « la sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie; c'est la sociologie même, en tant qu'elle cesse d'être purement descriptive et aspire à rendre compte des faits » (p. 231). Partant du postulat qu'« à un même effet correspond toujours une même cause » (p. 221), Durkheim défend l'idée selon laquelle

nous n'avons qu'un moyen de démontrer qu'un phénomène est causé d'un autre, c'est de comparer les cas où ils sont simultanément présents ou absents et de chercher si les variations qu'ils présentent dans ces

différentes combinaisons de circonstances témoignent que l'un dépend de l'autre. Quand ils peuvent être artificiellement produits au gré de l'observateur, la méthode est l'expérimentation proprement dite (1895/1988, p. 217).

Durkheim cherche ainsi à poursuivre l'œuvre positiviste d'Auguste Comte pour qui l'expérimentation est possible en sociologie, soit la reproduction d'un phénomène social en faisant varier l'un ou l'autre paramètre issus des comparaisons effectuées, dans l'objectif de tester une hypothèse donnée, en espérant conserver la même objectivité qu'on aurait s'il s'agissait, comme dans les sciences de la nature, de tests effectués en laboratoire. La différence entre la chimie ou la biologie et la sociologie est que les phénomènes sociaux « ne se distinguent des précédents que par une complexité plus grande » (Durkheim, 1895/1988, p. 218). Sa conclusion à ce propos est tout aussi claire que célèbre : « On n'explique qu'en comparant » (Durkheim, 1897, p. 1), extraite des premières pages de son livre *Le Suicide*, dans lequel il mobilise la méthode des variations concomitantes pour expliquer le suicide. En somme, pour Durkheim en particulier et suivant le courant sociologique dominant de son époque, l'analyse comparative est une méthode positive dans la mesure où elle permet d'établir des lois de l'histoire et qu'elle permet la prédiction (Paquin, 2011).

Weber (1919) développe la notion d'idéal-type, qui est une construction intellectuelle obtenue par l'accentuation délibérée de certains traits de l'objet d'analyse considéré. Cette « invention » conceptuelle n'est pas sans lien avec la réalité observée, comme le rappelle Coenen-Hutler (2003), mais elle en présente une version volontairement stylisée. Tout chercheur s'attarde alors à apprécier, dans chaque cas, combien la réalité empirique s'écarte ou se rapproche de cette représentation idéale. Weber (1919) a notamment relevé des éléments de contraste par analyse comparative pour faire ressortir les spécificités de l'Occident par rapport à un idéal-type, et ainsi comprendre comment le capitalisme, l'État ou le droit s'y sont développés sous une forme qui leur est propre. Le principe est basé sur la célèbre règle selon laquelle « qui ne connaît qu'une société n'en connaît aucune ».

Smelser (2003) a proposé une compréhension plus flexible et plus évolutive de la notion d'analyse comparative, avec une progression épistémologique notable. L'objectif épistémologique évolue progressivement de l'expérimentation des faits sociaux vers leur compréhension. Il s'agit donc, selon lui, de « développer des catégories, des aperçus, des cadres, des propositions, des modèles et des théories qui renferment et expliquent les processus individuels et sociaux » (p. 654). Cela implique

la confiance de l'analyste en une multiplicité de données, quelles que soient leur nature et leur origine, et sa capacité à les peser et à les utiliser de façon comparée pour améliorer notre compréhension d'un phénomène et les explications existantes (p. 648).

Conduite proprement donc, l'analyse comparative revêt un caractère interdisciplinaire (Smelser, 2003) destiné à améliorer notre compréhension d'un fait social. La notion de catégorie dans cette conception évolutive de Smelser (2003) a un rôle déterminant parce qu'elle constitue une unité de comparaison soit de premier, soit de second degré. Le chercheur compare des objets qu'il trie en catégories comparables. Les catégories à comparer doivent être au cœur du travail de recherche, selon Dogan et Pélassy (1982), pour que l'élaboration des concepts constitue effectivement la boussole du comparatiste.

La comparaison offre globalement des fonctions et des profits scientifiques que Tremblay (2004) a présentés en cinq points : 1) L'insertion d'une situation, d'une séquence d'événements ou d'une évolution quelconque dans les ensembles spatio-temporels auxquels elle appartient; 2) La reconnaissance des vraies spécificités d'une ou plusieurs sociétés; 3) L'assurance de récuser les fausses singularités; 4) Le choix de sortir de la circularité de la connaissance historique; 5) La nécessité de stimuler l'imagination scientifique : nouvelles questions, nouvelles réponses.

L'analyse comparative peut donc être comprise comme un processus méthodologique en sciences sociales mettant ensemble des unités de comparaison élémentaires de deux cas distincts (Le Bianic et al., 2012), comme les données, ou ce à quoi elles renvoient, pour parvenir à la production d'une connaissance nouvelle, intimement liée à la société qui a permis de l'élaborer. Pensée par les pères de la sociologie comme une méthode positive et rigoureuse, substitut de l'expérimentation dans les sciences sociales en quête d'objectivité et de reconnaissance, elle est, suivant la vision évolutive dans laquelle Smelser (2003) s'inscrit, destinée à améliorer notre compréhension d'un phénomène social. De fait une première rupture est établie avec la nécessité de rigueur et d'objectivité. Les différentes applications de la méthode comparative vont rendre compte de ces deux grands paradigmes initiaux, notamment une vision classique d'objectivité induite par les fondateurs des règles sociologiques et une vision évolutive revendiquant la sensibilité de l'analyste dans la construction de la connaissance. Cette méthode de recherche est mobilisée dans la littérature sociologique pour plusieurs objectifs, qui ne sont pas forcément les mêmes.

Des objectifs de production de savoirs socialement encadrés

L'analyse comparative est mobilisée dans le but de spécifier un concept, d'établir l'exactitude d'un fait ou des généralisations empiriques et, enfin, de vérifier une théorie, de la générer ou de combiner les deux. Cet ensemble d'objectifs présente un dénominateur qui leur est commun. Le savoir produit est généralement fortement encadré par le temps, mais surtout l'espace. Cet état de choses peut par exemple expliquer le fait que les auteurs ayant utilisé cette méthode limitent clairement l'espace de validité des résultats qu'ils obtiennent (Détienne, 2000; Hughes, 1996).

La littérature mobilisant cette approche se fixe des objectifs visant principalement à la spécification ou à la compréhension d'un fait lié à une société particulière. Hughes (1996) a par exemple travaillé sur les spécificités des groupes professionnels en France tandis que Cressey (1932) s'est penché sur les « taxis dance-hall » dans la société américaine, par comparaison à toutes les autres formes de « dance-hall » y exerçant.

L'un des objectifs intéressants de l'analyse comparative est la génération d'une théorie liée à la société au sein de laquelle le chercheur souhaite la générer (Fram, 2013). Au moment de théoriser au cours d'une recherche comparative, les faits sont invariablement utilisés comme tests des hypothèses de l'analyste et de la pertinence des catégories dégagées de son étude. Les données comparées sont ainsi le meilleur test de sa théorie. Plus il y a de données sociales pour, plus la théorie se trouve renforcée. Cette vision de l'analyse comparative peut être complétée par celles visant à vérifier une théorie déjà existante dans une société autre que celle au sein de laquelle elle a été générée. Dans ce type de travaux, comme ceux de Swanson (1960) ou de Blauner (1964), la méthode comparative est entièrement au service de la vérification ou, si l'on veut, de l'hypothèse et des conditions de validité des théories au-delà de leur champ générateur. Certaines comparaisons allient vérification et génération limitée de la théorie. Les travaux de Redfield (1941) ou de Lapiere (1938) en sont des exemples de cas.

L'analyse comparative est donc fortement conséquente des réalités sociales spécifiques qui concourent à sa mobilisation. Sa capacité de génération de théories sociales et même contextuelles justifie son adoption chez Glaser et Strauss (1967).

L'analyse comparative chez Glaser et Strauss (1967)

Glaser et Strauss ont été clairs sur leur utilisation de l'analyse comparative : dans leur MTE, la comparaison est utilisée pour générer la théorie. Le fondement épistémologique de leur méthode tient en ceci que la théorie se construit à partir des faits, elle vient d'en bas, du terrain, et est obtenue par analyse comparative suivant des échelles qu'ils précisent.

L'objectif supérieur de génération de théorie

L'analyse comparative telle qu'employée par Glaser et Strauss (1967) se situe dans une perspective plutôt évolutionniste, en rupture avec certaines conceptions classiques des pères de la sociologie. Ils établissent une rupture fondamentale avec la vision positive de l'analyse comparative. La précision de la preuve par la réplication des faits aux moyens de l'analyse comparative ne demande pas forcément, dans le cadre de la MTE, leur répétition dans tous les contextes. Ceci s'explique par le fait que la théorie à générer ne s'appuie pas sur les faits, mais plutôt sur les catégories conceptuelles qui ont été obtenues à partir de plusieurs faits. Un concept peut être généré à partir d'un fait, qui par la suite devient simplement l'un d'une multitude d'autres indicateurs ou

faits renvoyant au même concept ou à la même catégorie. Les faits sont donc utilisés ici pour illustrer un concept, et pour cela ils ne doivent pas nécessairement être exacts. Le concept qu'ils illustrent doit avoir une abstraction théorique pertinente, de façon à ce qu'il reste le même, même si certains des faits auxquels il renvoie changent (Charmaz, 2000, 2006).

La généralisation empirique des faits est ensuite envisagée comme un moyen d'élargir la théorie (elle n'est pas une finalité absolue) et de lui accorder un pouvoir explicatif et prédictif plus élevé. Contrairement à la conception classique, Glaser et Strauss pensent que les comparaisons faites dans le but de savoir où les faits sont similaires ou différents peuvent élargir le champ de la théorie en suscitant de nouvelles catégories ou de nouvelles propriétés des catégories existantes, en leur conférant une plus grande généralité et un pouvoir explicatif plus grand. Cette nouvelle théorie produite par le chercheur transforme une théorie initiale et c'est le processus de conceptualisation émergeant entre ces deux états du savoir qu'il lui importe de vérifier. Ainsi, il se concentre sur la rigueur de l'exercice comparatif et la nécessité de la preuve ou de l'émergence de nouveaux éléments, plutôt que sur l'exactitude positiviste de sa théorie.

L'analyse comparative sert enfin pour Glaser et Strauss à générer de la théorie à partir des données. La tâche de l'analyste ne consiste pas à mieux connaître la situation concrète des gens qui y sont engagés (cela lui est d'ailleurs impossible). Il doit créer ce que ces acteurs ne peuvent réaliser, c'est-à-dire « des catégories générales, assorties de leurs propriétés, capables de rendre compte de situations et de problèmes spécifiques » (Glaser & Strauss, 1995, p. 191) à partir de l'écoute des données et des faits observés et de sa sensibilité théorique. Lahire (1996) voit ce processus comme des surinterprétations² par rapport « aux interprétations (pratiques ou réflexives) ordinaires » (p. 65).

La possibilité de comparer les unités sociales de toute taille

Pour Glaser et Strauss, l'analyse comparative peut être utilisée pour comparer des unités sociales de toutes les tailles. L'analyse comparative n'a été appliquée selon eux par plusieurs sociologues et anthropologues qu'aux unités de grande taille, comme les organisations, les nations, les institutions ou les grandes régions du monde. Les travaux de Smelser (2003) et de Bouchard (2000) ont d'ailleurs cette conception de l'analyse comparative. Glaser et Strauss pensent que limiter une telle méthode à une classe spécifique d'unités sociales réduit sa portée et sa généralité. Ils redonnent alors à leur méthode d'élaboration de la théorie sa pleine généralité, c'est-à-dire la capacité de l'utiliser pour les unités sociales de toute taille, petite ou grande, allant de l'homme ou de ses actions jusqu'aux nations ou aux régions du monde.

Le caractère continu de la comparaison

La troisième caractéristique de l'analyse comparative chez Glaser et Strauss, c'est le caractère continu de la comparaison, en ce sens qu'elle joint en même temps, simultanément et systématiquement la collecte, le codage des faits et leur analyse. L'analyse comparative constante de Glaser et Strauss est donc une méthode itérative et inductive de réduction des données à partir d'un recodage constant d'incidents comparés aux autres incidents dans le processus de codage (Hallberg, 2006). Plusieurs approches de l'analyse comparative ont utilisé le codage pour transformer les données qualitatives en données quantitatives de façon à ce qu'elles se prêtent facilement aux tests logico-déductifs des hypothèses qu'elles servent à vérifier. L'analyste, dans ce cas, code d'abord les données et les analyse ensuite dans le but de vérifier certaines propositions. De même, un analyste qui veut juste générer des idées théoriques n'a pas nécessairement besoin de codage. Il lui suffit, selon Glaser et Strauss, d'inspecter ses données afin d'y extraire ses nouvelles propriétés et catégories théoriques, et écrire des mémos de ces propriétés.

Cette démarche comparative continue combine simultanément le codage et l'analyse de façon à générer systématiquement la théorie. Dans l'optique d'ouverture à l'émergence, et donc à l'innovation, l'approche de la MTE propose de réaliser en alternance et en interaction les épisodes de collecte des données et les épisodes d'analyse des données. À cet égard, les auteurs expliquent que ces opérations doivent être faites « ensemble », qu'il faut estomper les frontières habituelles entre la collecte et l'analyse des données en « fusionnant » ces opérations, et ce, du début à la fin de la réalisation de la recherche (Guillemette, 2006). Concrètement, l'analyse débute dès que les premières données sont recueillies parce qu'elle est essentiellement inductive et parce qu'elle consiste à s'ouvrir à ce qui émerge des données ou, en d'autres mots, à « faire ressortir » des données de terrain la théorie relative au phénomène à l'étude. Les collectes subséquentes sont réalisées à partir des résultats provisoires de l'analyse progressive et en fonction de leur analyse, tout en préservant la perspective d'ouverture à l'émergence (Charmaz, 2005; Guillemette, 2006; Strauss & Corbin, 1990). Généralement, le chercheur retourne plusieurs fois sur le terrain pour, d'une part, « ajuster » sa théorie émergente et pour, d'autre part, élargir la compréhension du phénomène (Glaser & Strauss, 1967). Ce principe de circularité de la démarche s'applique à toutes les parties de la recherche, de la construction de la problématique jusqu'à la rédaction finale du rapport de recherche (Glaser, 1978). Elle ne vise pas à garantir que deux chercheurs indépendants travaillant avec les mêmes données aboutiront aux mêmes résultats, elle veut plutôt permettre, avec discipline et flexibilité, l'élaboration créative d'une théorie. Elle vise donc à générer ou à suggérer plusieurs catégories, propriétés ou hypothèses concernant un problème sociologique général. Cette démarche se décline autour de quatre principales étapes qu'il convient de présenter.

L'opérationnalisation de la démarche : la proximité au fait social et à son intégration catégorielle

Chez Glaser et Strauss, les étapes de l'analyse comparative continue doivent répondre à la préoccupation épistémologique que souligne van Drooghenbroeck et al. (2019) : « S'il est vrai que les sciences de l'homme sont et doivent être associées à l'action, comment et jusqu'à quel point peuvent-elles demeurer des sciences? » (p. 55), car comment traduire conceptuellement et de manière opératoire les diverses significations des faits humains?

L'analyse comparative de Glaser et Strauss y répond en adoptant quatre phases principales : la comparaison des incidents sociaux, leur compilation en catégories, la délimitation de la théorie et sa rédaction. L'analyste code chaque incident de ses données en autant de catégories d'analyse que possible au fur et à mesure que les catégories émergent. Les catégories doivent absolument être tirées des faits sociaux empiriques et non exister de manière préconçue dans l'imagination du chercheur. Les données ou les incidents sociaux se rapportent à des observations, à des interviews ou à d'autres recherches (Kolb, 2012). L'analyste doit pouvoir assigner un incident à une catégorie conceptuelle par une démarche *in vivo*, c'est-à-dire de codes constitués de mots tirés du discours des acteurs. Ensuite, le comparer aux autres incidents rangés dans la même catégorie tout au long du processus.

Au moment d'intégrer les catégories et leurs propriétés, les unités de comparaison continue changent d'incident-incident à incident-propriété dans leurs catégories respectives. L'intégration de la théorie est fortement probable quand les données sont collectées par échantillonnage théorique, c'est-à-dire que ce sont les résultats émergents qui orientent le chercheur vers les prochains faits à observer ou à collecter (Hallberg, 2006).

Les limites des catégories sont obtenues lorsque le comparatiste atteint pour une catégorie le niveau de saturation théorique. Quand les catégories théoriques sont saturées, l'analyste possède des données codées, une série de mémos et, surtout, une théorie. Lorsqu'elle a été bien intégrée et que le chercheur a foi en ses résultats et au processus qui a conduit à leur obtention, il peut publier sa théorie avec confiance. La théorie générée peut se présenter sous forme d'un ensemble de propositions bien codifiées, ou d'une discussion théorique argumentée en utilisant les catégories conceptuelles et leurs propriétés.

L'analyse comparative continue de Glaser et Strauss : une approche pertinente pour générer des savoirs africains?

Il faut d'abord, pour lever toute ambiguïté, relever que la science n'est pas africaine, et n'a pas vocation à s'enfermer dans un espace géographique. Au contraire, le postulat d'universalité de la science et de la vocation de généralisation des connaissances

produites invite davantage à se questionner sur les savoirs déjà acquis, une fois sortis de l'environnement qui les a générés. Ceci est d'autant plus nécessaire dans les sciences dites sociales, et c'est davantage en cela que la question posée dans cet article trouve son sens. L'analyse comparative continue de Glaser et Strauss peut-elle faire éclore un savoir mieux explicatif des sociétés africaines qui affichent l'ambition de le générer plutôt que d'être le simple champ d'application de théories sociales générées dans des contextes sociaux différents et dont les mécanismes d'importation et de transition sont rarement sinon jamais discutés?

De la spécificité de la réalité sociale africaine et la nécessité de sa théorisation

L'un des premiers arguments qui militent en faveur de l'adoption de l'approche comparative continue comme méthode pertinente pour explorer la réalité sociale africaine, c'est principalement son objectif central qui est de générer de la théorie, dans un environnement qui en a fortement besoin. Comme le concluent plusieurs études récentes portant sur le management africain, le potentiel des études portant sur l'activité managériale en Afrique reste énorme, le contexte demeurant largement sous-exploré. L'attention accordée à la capacité des spécificités managériales africaines à contribuer à la littérature générale en sciences de gestion nécessite urgemment d'être accentuée (Kolk & Rivera-Santos, 2016). C'est précisément en cela que l'analyse comparative continue semble la mieux indiquée. Par son protocole assis sur la nécessité de dégager et d'analyser les unités sociales, quelle que soit leur taille, l'analyse comparative continue a la capacité de faire ressortir les spécificités managériales africaines évoquées. Ensuite, par le processus continu et circulaire de la comparaison, ces spécificités peuvent être croisées entre elles dans le schéma itératif de réduction de données et d'intégration catégorielle. La théorie générée afficherait ainsi la double ambition de proposer une explication d'un phénomène de gestion et d'étendre la théorisation générale actuelle.

Par la non-limitation du processus de comparaison, l'analyse comparative continue peut permettre de discuter des théories jusqu'ici utilisées en contexte africain et critiquées pour leur relative capacité à rendre compte de sa réalité sociale. En effet, ces théories ne discutent pas des modalités de leur « importation » dans un contexte politique, social et managérial différent du cadre de leur naissance (Hopper et al., 2017) et qui leur semble inconnu. La démarche comparative de Glaser et Strauss, quant à elle, ne limite ni la taille de la comparaison ni le niveau de comparaison. La théorie générée peut alors être comprise comme une étape inachevée de la comparaison, et même de la théorisation. Pour satisfaire au critère d'universalité, les théories issues d'une telle démarche peuvent ainsi être comparées aux cadres théoriques préalablement convoqués pour en faire ressortir les différences et les similarités, les discuter, et en étendre la portée scientifique. En ce qui concerne le management, plusieurs recherches antérieures ont dégagé les spécificités « africaines » des firmes,

tant en ce qui a trait aux acteurs qu'aux procédés, et même qu'à leur développement économique (Adeleye et al., 2015; Amal et al., 2013; Munemo, 2012). Ces spécificités permettent d'appréhender le champ du management en Afrique comme un champ de recherche potentiellement « différent », nécessitant des efforts de contextualisation et des adaptations des *backgrounds* théoriques adoptés jusqu'ici. La démarche comparative continue est particulièrement adaptée par l'induction sur la base comparative à laquelle elle soumet le traitement circulaire de ses données, mais aussi en raison de son ambition d'expliquer la réalité sociale par des données et des comparaisons issues du terrain de l'étude. Les étapes de théorisation sont suffisamment puissantes pour garantir à la théorie générée une forte proximité à la réalité sociale théorisée, mais aussi un niveau d'abstraction élevé. Certaines limites de l'analyse comparative continue peuvent cependant modérer l'enthousiasme que peut susciter une telle démarche.

Les limites opérationnelles de la comparaison continue de Glaser et Strauss

L'une des premières limites du choix du cadre méthodologique de la MTE comme processus de génération d'une théorie sociale africaine tient du fait de ses limites intrinsèques en tant que méthode de création de savoirs. Elle semble être une méthode difficilement opérationnalisable, avec des concepts qui ne sont pas toujours aisément « déroulables » dans le processus de recherche. Guillemette (2006) remarque déjà la difficulté d'appréhension de la notion de sensibilité théorique, qui présente le risque, si elle est mal orientée (autrement que dans le sens de donner du sens aux données empiriques et être capable de dépasser l'évidence de premier niveau pour découvrir ce qui semble caché au sens commun), de revenir à l'approche dite hypothético-déductive (Gilgun, 2001; Strauss & Corbin, 2003), ou comme le souligne l'auteur, de « la faire rentrer par une autre porte que celle par laquelle on l'a fait sortir » (Guillemette, 2006, p. 43). Et c'est précisément en cela que la démarche risque de poser problème pour l'étude du management en contexte africain discuté. La sensibilité du chercheur peut être fortement liée à ses antécédents théoriques, eux-mêmes fonction des théories déjà élaborées, possiblement dans des contextes autres que ceux de la réalité que le chercheur souhaite théoriser, qui est la réalité et la diversité sociale du management africain. La capacité préalable de décentration du chercheur doit être fortement éprouvée par des mécanismes que l'analyse comparative glaser-straussienne ne discute pas. Le risque de tentation d'imposer aux données empiriques des analyses et des interprétations qui ne sont pas suggérées et imposées par elles, mais par des présupposés et des antécédents théoriques peut limiter l'efficacité de cette démarche dans le contexte convoqué (Strauss & Corbin, 1995).

La seconde limite perceptible, qui s'apparente à un risque, est la possibilité, pour le comparatiste, de chercher des illustrations de sa théorie dans le processus continu de comparaison plutôt que de s'ouvrir et de s'investir à toute information nouvelle

pouvant enrichir son étude. Guillemette (2006) note à ce sujet qu'il existe un danger de « fermeture » à l'émergence lorsque les produits de l'analyse (ou les éléments théoriques en développement) deviennent le critère de sélection des situations à explorer. Cela supposerait une utilisation seulement limitée du codage ouvert, et conséquemment une limitation de la portée de la théorie en construction et de son pouvoir explicatif. Or la réalité du management africain est particulièrement riche et complexe du fait de la diversité des pratiques et des cultures ainsi que des multiples défis auxquels elle doit faire face (Amaeshi et al., 2016; Kamdem, 2000; Kuhn et al., 2015; Nyuur et al., 2014). L'échantillonnage théorique postulé par l'analyse comparative continue doit être rigoureusement appliqué pour permettre au chercheur de s'ouvrir à cette richesse informationnelle, sans « convictions *a priori* » tentantes, qui, une fois de plus, peuvent fermer l'esprit à l'accueil de toute émergence. La richesse informationnelle du management africain représente une grande opportunité pour l'analyse comparative continue. Elle peut en devenir une limite à partir du moment où l'analyste ou le comparatiste limite les mouvements comparatifs que lui imposerait l'échantillonnage théorique.

Conclusion

La méthode comparative continue de Glaser et Strauss est décrite par Allan (2003) comme une « puissante méthode de recherche » (p. 9) qui offre l'avantage, déjà souligné par les auteurs dans leur ouvrage pionnier de la théorie, de savoir faire correspondre la théorie aux données de façon à la rendre capable de rendre efficacement compte du contexte et de l'environnement qu'elle ambitionne d'expliquer. En cela, elle peut répondre aux problèmes d'inadaptation entre les questions de recherche en sciences de gestion et les cadres théoriques généralement convoqués pour les traiter, développés dans des contextes sociaux différents. L'étude du management en Afrique ne peut pas faire abstraction de cette réalité, d'autant plus qu'aujourd'hui la communauté de chercheurs semble prendre graduellement conscience de l'importance et des spécificités de ce management continental (Kolk & Rivera-Santos, 2016).

La relation circulaire et continue de l'analyse comparative apparaît particulièrement intéressante. Du fait de la circularité constante entre le terrain, le codage et l'analyse, le processus semble pertinent pour traiter, dans sa totalité, le fait social à l'étude. Le schéma itératif et de réduction graduelle des données offre de la personnalité à la démarche. La théorie générée issue des segmentations catégorielles des données empiriques offre un savoir enraciné dans la réalité sociale qu'elle entend comprendre. L'Afrique du management a justement besoin de cette réalité sociale théorisée. Elle a besoin de théories non pas africaines finalement, mais plutôt inspirées et enracinées dans la réalité sociale africaine. La possibilité qu'offre l'analyse comparative continue d'étendre le champ de la comparaison au-delà de l'espace

générateur de la théorie et à des environnements présentant des similitudes sociales ou géographiques est particulièrement intéressante, en ceci qu'elle peut servir de base de discussion de théories et de *backgrounds* théoriques jusqu'ici convoquées, et en accroître la portée et la validité scientifiques.

La démarche continue de la comparaison présentée par Glaser et Strauss (1967) présente certainement quelques difficultés liées à la mise en œuvre opérationnelle de la méthodologie au cours d'une recherche (Boeije, 2002). La capacité à faire abstraction des connaissances antérieures de l'analyste pour s'ouvrir aux leçons des données est aussi remise en cause, en lien avec sa sensibilité théorique (Guillemette, 2006). Le désaccord de Glaser et Strauss à la suite de la découverte de la méthode fait par ailleurs montre de l'imprécision de la méthode originelle sur la position que le chercheur doit adopter par rapport au phénomène qu'il observe, soit comme une réalité qui lui est externe ou comme une réalité à laquelle il participe (Hallberg, 2006). Quoi qu'il en soit, la méthode de comparaison continue a fait naître un vaste mouvement de recherche qui revêt encore aujourd'hui une pertinence hautement appréciée par la littérature pour la recherche en sciences sociales. Sa flexibilité, sa transdisciplinarité et son intimité avec les données de terrain en font une démarche efficace pour étudier les phénomènes nouveaux, fortement dépendants des variables contextuelles et environnementales, comme la réalité sociale managériale africaine.

Notes

¹ Traduit de l'anglais « *Grounded theory* » qui est une méthode élaborée par Glaser et Strauss (1967) afin de générer la théorie au moyen de l'analyse comparative des données de terrain.

² L'analyste ne se limite pas à l'interprétation ordinaire, il intègre dans son interprétation sa sensibilité théorique, pour pouvoir intégrer l'interprétation qu'il fait après comparaison dans une catégorie existante, ou pour en dégager une nouvelle.

Références

- Adeleye, I., Ibeh, K., Kinoti, A., & White, L. (2015). *The changing dynamics of international business in Africa*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Akao, Y. (1991). *Hoshin Kanri: Policy deployment for successful TQM*. Cambridge, MA: Productivity Press.
- Allan, G. W. (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 2(1), 1-10.

- Amaeshi, K., Adegbite, E., & Rajwani, T. (2016). Corporate social responsibility in challenging and non-enabling institutional contexts: Do institutional voids matter? *Journal of Business Ethics*, 134(1), 135-153.
- Amal, M., Awuah, G. B., Raboch, H., & Anderson, S. (2013). Differences and similarities of the internationalization process of multinational companies from developed and emerging countries. *European Business Review*, 25(5), 411-428.
- Blauner, K. (1964). *Alienation and freedom, the factory worker and his industry*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Boeije, H. (2002). A purposeful approach to the constant comparative method in the analysis of qualitative interviews. *Quality and Quantity*, 36(4), 391-409.
- Bouchard, G. (2000). *Genèse des nations et cultures du Nouveau Monde*. Montréal : Les Éditions du Boréal.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory : Objectivist and constructivist methods. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (2^e éd., pp 509-535). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Charmaz, K. (2005). Grounded theory in the 21st century: A qualitative method for advancing social justice research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory : A practical guide through qualitative analysis*. London : Sage.
- Coenen-Hutler, J. (2003). Le type-idéal comme instrument de la recherche sociologique. *Revue française de sociologie*, 44(3), 531-547.
- Cressey, P. (1932). *The taxi-dance hall*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Detienne, M. (2000). *Comparer l'incomparable. Oser expérimenter et construire*. Paris : Édition du Seuil.
- Dogan, M., & Pélassy, D. (1982). *Sociologie politique comparative : problèmes et perspectives*. Paris : Economica.
- Durkheim, E. (1897). *Le suicide*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durkheim, E. (1988). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion. (Ouvrage original publié en 1895).
- Ekoka Essoua, B. (2006). Cohérence logique entre le modèle stratégique-opérationnel en contrôle de gestion et la théorie de la firme-compétence foncière des économistes évolutionnistes : une lecture historique. *Comptabilité, contrôle, audit*, 12(3), 139-161.

- Fram, M. S. (2013). The constant comparative analysis method outside of grounded theory. *The Qualitative Report*, 18(1), 1-25.
- Gendron, Y. (2018). On the elusive nature of critical (accounting) research. *Critical Perspectives on Accounting*, 50, 1-12.
- Gilgun, J. F. (2001). Grounded theory and other inductive research methods. Dans B. A. Thyer (Éd.), *The handbook of social work research methods* (pp. 345-364). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity : Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA : Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, CA: Aldine.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1995). La production de la théorie à partir des données. *Enquête*, (1), 183-195.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded Theory* : pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hallberg, M. (2006). The "core category" of grounded theory : Making constant comparisons. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 1(3), 141-148.
- Hopper, T., Lassou, P. J. C., & Soobaroyen, T. (2017). Globalisation, accounting and developing countries. *Critical Perspectives on Accounting*, 43, 125-148.
- Hughes, E. C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Kamdem, E. (2000). L'analyse des organisations en Afrique : un champ émergent. *Revue africaine de sociologie*, 4(2), 92-132.
- Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method : Valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83-86.
- Kolk, A., & Rivera-Santos, M. (2016). The state of research on Africa in business and management: Insights from a systematic review of key international journals. *Business and Society*, 56(7), 1-22.
- Lahire, B. (1996). La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques. *Annales, histoire, sciences sociales*, 10(1), 381-407.
- Lapiere, R. (1938). *Collective Behavior*. New York, NY : McGraw-Hill.

- Laulusa, L., & Eglem, J. Y. (2011). L'impact des valeurs confucéennes sur le processus de contrôle de gestion dans une entreprise d'État chinoise. *Comptabilité, contrôle, audit*, 17(3), 7-29.
- Le Bianic, T., De Verdalle, L., & Vigour, C. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative. Enjeux et controverses. *Terrains et travaux*, 21(2), 5-21.
- Munemo, J. (2012). Entrepreneurship in developing countries : Is Africa different? *Journal of Development Entrepreneurship*, 17(1), 125-137.
- Nyuur, R., Ofori, D., & Debrah, Y. (2014). Corporate social responsibility in Sub-Saharan Africa: Hindering and supporting factors. *African Journal of Economic and Management Studies*, 5(1), 93-113.
- Paquin, S. (2011). Bouchard, Durkheim et la méthode comparative positive. *Politique et sociétés*, 30(1), 57-74.
- Redfield, R. (1941). *The folk culture of Yucatan*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Smelser, N. J. (2003). On comparative analysis, interdisciplinarity and internationalization in sociology. *International Sociology*, 18(4), 643-657.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA : Sage.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1995). Notes on the nature and development of general theories. *Qualitative Inquiry*, 1(1), 7-18.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2003). L'analyse de données selon la grounded theory : procédures de codage et critères d'évaluation. Dans D. Céfaï (Éd.), *L'enquête de terrain* (pp. 363-379). Paris : La Découverte.
- Swanson, G. E. (1960). *The birth of the gods : The origin of primitive beliefs*. Ann Arbor, MI : University of Michigan Press.
- Tremblay, G. (2004). L'analyse comparée des politiques publiques. Questions méthodologiques. Repéré à <https://studylibfr.com/doc/3327123/I-analyse-comparative>
- van Drooghenbroeck, J., Mahieu, M., Batiffol, H., Schotte, J., Granger, G. G., & de Waelhens, A. (2019). *Dialogues en sciences humaines*. Bruxelles : Presses de l'Université Saint-Louis.
- Weber, M. (1919). *Wissenschaft als Beruf [Le savant et le politique]*. Paris : Union Générale d'Éditions.

Osée Hanko est docteur en sciences de gestion et enseignant au Département d'économie et de comptabilité de la faculté des sciences sociales et de gestion de l'Université de Buéa (Cameroun). Ses travaux de recherche sont principalement axés sur la qualité de l'audit comptable et financier et le contrôle de gestion en PME.

Alexis Ngantchou est professeur agrégé des sciences de gestion. Il enseigne à la faculté d'économie et de gestion appliquée de l'Université de Douala (Cameroun) où il a été chef du département de finance et comptabilité (2010-2013). Il est par ailleurs directeur du département comptable du cabinet Alpha Consulting (Douala, Cameroun). Ses travaux sont principalement orientés vers la normalisation comptable internationale et l'audit financier, la manipulation des nombres comptables en PME et le contrôle de gestion en PME.

Christian Ewane est docteur en sciences de gestion. Il enseigne à la Saint Jérôme Management and Business School de l'Institut Universitaire Catholique Saint Jérôme de Douala (Cameroun) où il exerce en qualité de chef de département comptabilité et finance. Il est par ailleurs le comptable de la même institution. Ses travaux de recherche portent principalement sur les problématiques de comptabilité sociale et environnementale dans des contextes réglementaires émergents, et le contrôle de gestion en PME.

Pour joindre les auteurs :
 hanko.osee@ubuea.cm
 ngantchalex@yahoo.fr
 cewane@univ-catho-sjd.com

Crédibilité du chercheur, relation de confiance et éthique en recherche qualitative : l'implexité à la croisée des chemins

Bakary Doucouré, Docteur en démographie et sciences sociales

Université Gaston Berger de Saint-Louis, Sénégal

Résumé

Cet article, élaboré à partir d'observations et d'expériences accumulées durant une quinzaine d'années dans le cadre de plusieurs recherches empiriques, analyse l'intérêt de la crédibilité du chercheur et de la relation de confiance dans un processus de recherche qualitative. Il relève d'une démarche autoréflexive et introspective faisant émerger la place de l'implexité et le rôle essentiel de l'éthique dans le processus d'enquête qualitative, tout en permettant de mieux comprendre le lien entre les deux. Aussi cet article s'inscrit de manière plus large dans les réflexions épistémologiques, méthodologiques et éthiques portant sur la recherche qualitative qui constituent des préoccupations à la fois constantes, évolutives et sans cesse renouvelées. Il est structuré autour de deux principaux axes. D'une part, il aborde un ensemble de questions portant à la fois sur la crédibilité, la confiance, l'éthique et l'implexité, tout en indiquant des perspectives analytiques qui s'en dégagent. D'autre part, à partir de l'analyse des données, l'article montre la relation entre l'implexité, la crédibilité et la confiance, mais aussi la dynamique de renforcement mutuel entre l'éthique et l'implexité.

Mots clés

RECHERCHE QUALITATIVE, CRÉDIBILITÉ, CONFIANCE, MÉFIANCE, ÉTHIQUE ET IMPLEXITÉ

Abstract

This article, which repose on observations and experiences accumulated over around fifteen years and a number of empirical research projects, analyzes the impact of the researcher's credibility and the relationship of trust in a qualitative research process. It is part of a process of self-reflection and introspection that draws out the importance of complex involvement and the essential role ethics plays in the qualitative investigatory process, while at the same time enhancing understanding of the link between the two. This article fits more broadly into the category of epistemological, methodological and ethical reflections on qualitative research. These concerns are at the same time constant, evolving and eternally renewed. It is structured around two main themes. On the one hand, it deals with a set of questions touching on credibility, trust, ethics and complex involvement, while at the same time it indicates the analytical perspectives that stem from these considerations. On the other hand, the data analysis is used in the article to show not only the relationship between complex involvement, credibility

and trust, but also the dynamics of mutual reinforcement between ethics and complex involvement.

Keywords

QUALITATIVE RESEARCH, CREDIBILITY, TRUST, MISTRUST, ETHICS AND COMPLEX INVOLVEMENT

Introduction

Le processus de recherche en sciences sociales et humaines (sociologie, anthropologie, etc.), qu'il s'agisse de recherche appliquée ou fondamentale, de recherche-action ou de recherche-développement, donne lieu à la production de connaissances diverses pouvant être véhiculées à travers différents supports et canaux. Figurent parmi ces canaux : les revues, les journaux, les ouvrages, les rapports de recherches ou autres documents de vulgarisation, les thèses, les mémoires, les monographies, mais aussi les documents de politique (*policy brief*), les actes des rencontres scientifiques (ateliers, colloques, séminaires), etc. (Baribeau, 2019; Baribeau & Royer, 2012). L'élaboration de ces différents supports de connaissances scientifiques et de résultats de recherche nécessite de passer par plusieurs étapes successives et itératives à la fois, comme l'observation spontanée ou exploratoire, l'intuition, la recherche bibliographique et documentaire, le questionnement et la construction de l'objet, la collecte des données, l'analyse et l'interprétation des données, l'élaboration conceptuelle ou théorique, etc. (Campenhoudt et al., 2017; Grawitz, 2001; Mace & Pétry, 2000).

Dans le cas de la recherche en sciences sociales et humaines, la collecte des données de terrain occupe généralement une place importante, quels que soient la discipline (Copans, 2002; Pulman, 1988) ou encore le type de démarche adoptée par le chercheur, à savoir l'enquête qualitative ou quantitative, voire la combinaison de plusieurs méthodologies d'enquête. Cet article porte principalement sur la phase de collecte des données de terrain dans une recherche qualitative (Baribeau, 2019; Baribeau & Royer, 2012). À partir d'observations et d'expériences vécues lors de plusieurs enquêtes de terrain, l'article identifie et analyse les postures utiles au chercheur pour réussir au mieux sa phase de collecte des données au cours d'une enquête tout en s'assurant de la qualité de celles-ci. De ce fait, il s'inscrit dans une démarche autoréflexive (Meier, 2020; Niang et al., 2017) questionnant l'impléxité (De Lavergne, 2007; Le Grand, 2000a, 2000b) en rapport avec l'éthique. De manière plus spécifique, l'article analyse l'intérêt de la crédibilité et de la confiance vis-à-vis du chercheur, et met parallèlement en exergue les effets contre-productifs de la méfiance des informateurs (enquêtés et personnes-ressources en l'occurrence) sur l'accès à l'information et le processus de collecte des données en général.

Certains manuels de méthodologie en sciences sociales (Grawitz, 2001) se consacrent en priorité à la présentation et à la description des étapes et des niveaux de la recherche, des méthodes et des techniques (d'enquête, d'analyse, d'interprétation et

de théorisation), des types d'outils de collecte, des types d'échantillons, etc. Cependant, des auteurs (Beaud & Weber, 2010; Copans, 2002; Fife, 2005; Meier, 2020; Niang et al., 2017) s'efforcent, au-delà de la mention des grandes lignes et des aspects techniques des méthodologies de recherche et d'enquête en sciences sociales et humaines, de donner des indications, des pistes, des astuces, des postures à adopter ou des conseils pratiques sur les manières et les conditions pour bien réussir la phase de collecte des données (primaires et secondaires). Le présent article s'inscrit davantage dans cette seconde voie en abordant en priorité la question de la crédibilité et de la confiance. Il faut dire à l'instar de Copans qu'« [i]l n'existe pas un modèle unique et passe-partout de l'enquête [...] Les aires culturelles d'application des enquêtes diversifient encore les pratiques et les contraintes [...] » (2002, p. 7). Niang et al. évoquent pour leur part la difficulté à concevoir les étapes d'une recherche qualitative et leur réalisation sur le terrain du fait notamment de « plusieurs éléments à la fois internes (genre, statut socio-économique, origine ethnique, couleur de peau) et externes (contextes physique, culturel, socio-économique et politique du milieu d'étude) au chercheur » (2017, p. 25). Dès lors il s'agit, à travers des questions accumulées au cours de quelques expériences en terrains africains, de proposer des pistes d'analyse et de compréhension permettant d'éviter les océans de pièges qui jalonnent la recherche qualitative et qui sont susceptibles d'entraver en particulier tout processus d'enquête qualitative.

Le questionnement central de cet article est présenté dans un premier temps, ainsi que les perspectives analytiques qui s'en dégagent. L'analyse des différentes expériences et observations empiriques suit dans un second temps.

Crédibilité, confiance, éthique et implexité : quel questionnement et quelles perspectives analytiques?

Les questions soulevées dans cet article résultent d'observations et d'expériences empiriques accumulées depuis une quinzaine d'années au cours de multiples enquêtes de terrain réalisées pour l'essentiel au Sénégal, qu'elles soient de courte ou de longue durée, et portant sur des problématiques de recherche différentes. Ces enquêtes relèvent de quatre projets de recherche, pour lesquels l'entretien qualitatif au sens large (Baribeau & Royer, 2012; Boutin, 2006; Guillemette, 2008; Kaufmann, 2006) constitue l'une des principales techniques de collecte d'informations. Les projets de recherche portaient sur les thématiques suivantes : 1) la transmission de la pauvreté au Sénégal; 2) le développement de l'orpaillage au Sénégal; 3) la gouvernance forestière au Sénégal; 4) la responsabilité sociale de l'entreprise (RSE) dans le secteur minier au Sénégal. Tous ces projets de recherche ont donné lieu à différentes productions scientifiques, dont des publications individuelles (Doucouré, 2014, 2015, 2018) et collectives (Fall et al., 2010). Dans toutes ces productions scientifiques, des indications sont fournies sur la méthodologie. Par ailleurs, une partie des résultats de ces

recherches a fait l'objet de communications scientifiques lors d'ateliers et de colloques, internationaux et pluridisciplinaires, au cours desquelles la méthodologie utilisée pour aboutir aux résultats était présentée.

Les questions à l'origine de cet article se sont accumulées au cours de différentes expériences jusqu'à devenir omniprésentes, d'où la démarche réflexive adoptée. Les questions les plus récurrentes, portant à la fois sur la crédibilité du chercheur, la relation de confiance et l'éthique, peuvent être résumées comme suit : qu'est-ce qui détermine la crédibilité du chercheur au cours d'une recherche qualitative et la confiance (ou non) des enquêtés à son égard? Quelle est la place de l'éthique à la fois dans la quête de crédibilité du chercheur et la construction d'une relation de confiance avec les enquêtés? Quels liens existe-t-il entre la crédibilité, la confiance et l'éthique? L'intérêt sera donc de montrer la variabilité des implications du chercheur selon les enquêtés, tout comme les variables qui déterminent les attitudes des enquêtés vis-à-vis du chercheur en situation d'enquête qualitative.

La crédibilité du chercheur s'entend doublement en tant que capacité de celui-ci à convaincre ses interlocuteurs du bien-fondé de sa démarche, de sa pratique ou de son activité et de l'éthique qui les sous-tend (Meier, 2020), et capacité à susciter l'adhésion et la confiance de ces mêmes interlocuteurs. Elle implique pour le chercheur d'avoir une capacité de persuasion auprès des cibles de l'enquête, quels que soient la composition de la population cible (ou population mère) et le mode d'échantillonnage. En effet, dans le domaine de la recherche empirique en sciences sociales et humaines, l'enquêteur ou le chercheur dépend en partie de ses interlocuteurs, de ses enquêtés pour obtenir des informations. La crédibilité implique donc l'altérité, dans la mesure où c'est aussi vis-à-vis de l'autre que l'on cherche à être ou à paraître crédible. C'est également parce qu'elle s'inscrit en priorité dans l'altérité que la notion de crédibilité se distingue de celle de confiance qui prend sa source dans l'individu, d'où l'idée de confiance en soi. Pour gagner la confiance des autres, il faut d'abord avoir confiance en soi-même, ce que n'exige pas la crédibilité. Autrement dit, nul besoin de se prouver à soi-même sa propre crédibilité pour être cru des autres et par les autres.

Il ressort de l'étape de collecte des données que le processus de la recherche dans les sciences sociales n'est pas seulement un investissement intellectuel et psychologique ou encore une aventure intellectuelle personnelle (Copans, 2002); ce que Grawitz situe dans les étapes préliminaires de l'enquête et appelle à sa manière « la préparation intellectuelle » (2001, p. 519). Pour cela l'enquête en recherche qualitative induit nécessairement des situations interrelationnelles et interactionnelles, directes ou indirectes, immédiates ou différées dans le temps et dans l'espace. L'enquête qualitative est aussi un investissement physique et corporel¹, requérant une « posture de prudence » (Meier, 2020, p. 27), ou encore une vigilance épistémologique et une prudence méthodologique (Bourdieu et al., 2005), en fonction notamment des

enquêtés, des interlocuteurs et des contextes sociopolitiques. Il y va de la crédibilité du chercheur et de la confiance des détenteurs de l'information à son égard qui sont indispensables pour l'obtention de données et d'informations pertinentes et fiables de la part des enquêtés (ou des répondants). La collecte des données, à l'instar des entretiens en face à face, met à l'épreuve cette crédibilité du chercheur définie comme la capacité ou la compétence de ce dernier à convaincre ses interlocuteurs de la pertinence de son questionnement scientifique tout en mettant en avant de l'éthique professionnelle. La crédibilité du chercheur doit être perçue par ses interlocuteurs, notamment les potentiels enquêtés, et il doit trouver les moyens, les astuces, les postures (y compris langagières) lui permettant de convaincre ses interlocuteurs et ses enquêtés de l'intérêt et du bien-fondé de sa recherche. Il y a donc un impératif à convaincre qui s'impose plus encore avec certains enquêtés et informateurs, du fait notamment de leur réticence, de leur prudence, de leur peur vis-à-vis de tout enquêteur. Pour cela, le chercheur doit aussi accepter de se soumettre lui-même à tout exercice de contrôle de la part de ses informateurs (Copans, 2002; Gibbal, 1982). La confiance à l'égard du chercheur, facilitée par sa crédibilité auprès des cibles de l'enquête, confère à ce dernier plusieurs avantages tels : 1) l'accès à des documents pertinents, voire confidentiels, et l'obtention d'informations capitales; 2) la mise en relation avec d'autres personnes-ressources et enquêtés, ce qui facilite la constitution de certains types d'échantillons (Baribeau & Royer, 2012). Logiquement, la confiance à l'égard du chercheur exige en contrepartie de la part de celui-ci le respect de l'éthique² (Crête, 2003; Martineau, 2007; Niang et al., 2017). La section suivante est consacrée à l'analyse des données proprement dite.

Analyse des données

L'analyse des données montre que l'implexité joue un rôle déterminant dans la compréhension et l'explication de la crédibilité, de la confiance et de l'éthique dans le processus de recherche qualitative. Traduisant simultanément la pluralité et la complexité des implications du chercheur sur le terrain et avec les différents enquêtés, l'implexité se caractérise également par sa propre variabilité. La notion d'implexité renvoie à « l'enchevêtrement » et à « l'intrication » des positions du chercheur (De Lavergne, 2007; Kohn, 2001) qui « ne sont pas seulement alternantes, elles sont aussi vécues dans la synchronicité » (De Lavergne, 2007, p. 33). Il existe ainsi une position « d'implexité assumée » qui suppose que :

l'on reconnaisse le caractère construit de toute perception humaine, l'inévitabilité de l'interaction réversible entre observateur et observé, mais aussi et surtout que sans chercher à la limiter, l'on pose cette interaction avec les acteurs comme un moyen de production d'une connaissance par l'expérience (De Lavergne, 2007, p. 37).

Implexité, crédibilité et confiance

Deux cas illustratifs sont mentionnés ici pour rendre compte de la relation entre l'implexité, la crédibilité et la confiance.

D'un point de vue chronologique, il y a tout d'abord ma participation au projet de recherche sur la transmission de la pauvreté en 2009-2010, un projet regroupant une équipe pluridisciplinaire (en l'occurrence des sociologues, des anthropologues, des économistes, des statisticiens, etc.) et combinant une double approche d'enquête (à la fois qualitative et quantitative). Chargé d'un des volets de l'enquête qualitative avec une collègue, nous avons eu à interroger un échantillon d'enquêtés afin de constituer des récits de vie et retracer le parcours de chacune de ces personnes dans la pauvreté. L'un des récits de vie les plus exhaustifs et riches en informations au cours de cette enquête a été élaboré avec une femme résidant dans une banlieue de Dakar, mariée et mère de plusieurs enfants. La relation de confiance avec cette enquêtée sélectionnée de manière aléatoire a été construite progressivement dans le temps, au fil de visites d'information et de sensibilisation sur l'objet de la recherche, d'entretiens exploratoires et d'entretiens librement consentis par l'enquêtée. L'affiliation de ma collègue et moi à un laboratoire de recherche rattaché par ailleurs à la première et plus grande université publique du Sénégal a contribué à forger notre crédibilité auprès de l'enquêtée et de sa famille. Les entretiens et les séquences d'entretien avec l'enquêtée se sont souvent déroulés en présence de membres de la famille (mari ou enfants) sans que l'on ait relevé des tentatives manifestes de censure.

Au cours de nos différentes visites auprès de cette femme, de nouvelles relations s'étaient aussi construites avec les autres membres de la famille de l'enquêtée, dont les enfants (en bas âge) et le mari. D'une part, ma collègue était considérée comme une tante par les enfants tandis que mon statut d'homme me conférait auprès du mari un statut de chef de ménage capable de comprendre les difficultés économiques et financières auxquelles il faisait face lui-même en tant que chef de ménage. Au cours de nos visites, il m'était arrivé d'échanger avec le mari sur la situation économique du pays, mais aussi sur mon aptitude à l'aider à trouver des opportunités de travail et de revenus. En outre, il était arrivé au cours de nos différentes visites, que ma collègue ou moi fissions spontanément un cadeau (notamment monétaire) à l'enquêtée pour faire face un besoin ponctuel survenu pendant notre présence. Ainsi, les statuts qui nous étaient conférés par l'enquêtée et le reste de la famille et qui traduisaient par ailleurs la pluralité des implications et des liens possibles entre nous (ma collègue et moi) et eux (l'enquêtée et sa famille), étaient allés au-delà de notre statut de chercheur et contribuaient également à renforcer la relation de confiance.

Mes recherches sur l'orpaillage dans le sud-est du Sénégal remontent à 2010-2011³ et relèvent d'un projet de recherche individuel⁴. L'échantillon d'enquête comprenait plusieurs catégories d'enquêtés parmi lesquels on compte les orpailleurs,

les communautés d'accueil et leurs différentes autorités (traditionnelles, religieuses, coutumières, etc.), les représentants de l'administration déconcentrée et des services techniques de l'État, les acteurs et responsables de projets/programmes de développement (notamment en lien avec l'orpaillage ou le secteur minier en général), etc. Plusieurs constats étaient ressortis dans ce contexte d'enquête : 1) les orpailleurs et les communautés d'orpailleurs demeuraient très prudents, voire réticents à aborder certaines questions, notamment celles qui concernaient leurs « secrets professionnels⁵ » ou certaines autorités (administratives, traditionnelles, etc.); 2) les représentants des services techniques de l'État et de l'administration minière en particulier veillaient à ne pas révéler certaines informations sur le secteur minier extractif, notamment dans un souci de conformité avec la législation et de préservation des clauses relatives aux contrats miniers. Dans ce contexte, ma crédibilité en tant que jeune chercheur a été mise à rude épreuve et la construction d'une relation de confiance dans l'immédiat a été plus difficile. Une partie des informations précieuses obtenues⁶ au cours de cette recherche tant auprès des orpailleurs que des agents de l'administration et des agents de développement, l'a été à la suite de nombreuses visites auprès des acteurs concernés, de séjours de plusieurs jours avec les orpailleurs et leurs communautés, et donc de patience et de beaucoup de temps passé au sein des communautés et avec les détenteurs d'informations.

Cependant, mieux que la patience et les séjours répétitifs sur le terrain, d'autres facteurs mettant en évidence l'implicite ont contribué à forger ma crédibilité et à établir progressivement une véritable relation avec une partie des enquêtés, favorisant ainsi mon accès à des informations parfois occultées. Parmi ces facteurs déterminants, il y a la rencontre de personnes que je connaissais déjà, ma recommandation et mon introduction par d'autres personnes (amis, parents, etc.) auprès de certains enquêtés, l'émergence d'une relation d'amitié entre certains enquêtés et moi; tout cela avait contribué à atténuer la méfiance et les réticences de la plupart de mes interlocuteurs. En outre, ma position d'acteur externe à la communauté d'orpailleurs me faisait passer pour une potentielle relation susceptible de contribuer à l'élargissement de leur réseau social et de leur apporter de nouvelles opportunités sur le plan professionnel (mise en relation avec des clients-acheteurs d'or, des partenaires économiques, des investisseurs). En tant que chercheur, même extérieur à la communauté, on m'acceptait aussi dans l'espoir d'agrandir leur réseau socioprofessionnel. Par conséquent, il en a découlé qu'en plus de mon statut de chercheur, les relations et les implications à l'égard d'une partie des enquêtés se sont complexifiées et j'apparaissais également à leurs yeux comme un ami (ou l'ami d'un ami), un parent (même éloigné), une personne pouvant leur être utile dans le futur, etc.

À l'instar de ces deux recherches en 2009-2010 et en 2010-2011, les recherches postérieures sur la gouvernance forestière au Sénégal d'une part et la RSE dans le secteur minier d'autre part permettent aussi de comprendre le lien entre la crédibilité,

la confiance et l'implexité. Il en ressort notamment que l'intérêt du projet scientifique (dont la problématique de recherche) et l'identité professionnelle du chercheur (en l'occurrence son affiliation institutionnelle) contribuent aussi à déterminer la crédibilité du chercheur. L'intérêt scientifique du projet de recherche et du questionnement qui le sous-tend participe aussi au processus de construction de la crédibilité du chercheur. Il s'agit d'un intérêt réciproque, qui engage doublement le chercheur et l'enquêté. L'absence d'intérêt de la part de l'enquêté et une mauvaise appréciation de la finalité ou de l'utilité (pratique ou scientifique) du projet scientifique peuvent agir à l'encontre de la crédibilité du chercheur. L'identité institutionnelle du chercheur constitue un facteur supplémentaire pour la crédibilité du chercheur (Meier, 2020). Elle englobe notamment l'affiliation institutionnelle, le statut du chercheur au sein de son institution (expérimenté, jeune débutant, postdoctorant, étudiant, professionnel, etc.), la notoriété de son institution, etc. Ces différentes composantes de l'identité institutionnelle peuvent jouer en faveur du chercheur en lui conférant ou non une certaine crédibilité (Niang et al., 2017). Autrement dit, un chercheur affilié à une institution reconnue et célèbre, bénéficiant d'une notoriété professionnelle dans son domaine de spécialisation, dont l'expérience et l'expertise sur le plan professionnel sont avérées, a plus de chance de paraître crédible et de bénéficier de la confiance des autres qu'un chercheur jeune, débutant, peu expérimenté et affilié à une institution moins connue. Néanmoins, les recherches sur la gouvernance forestière et sur la RSE seront davantage évoquées ici pour aborder la relation entre l'éthique et l'implexité.

Éthique et implexité : un renforcement mutuel

La question de l'éthique reste omniprésente dans les quatre recherches en question, y compris dans les recherches sur la pauvreté chronique et sur l'orpaillage. Toutefois, celles portant sur la gouvernance forestière et sur la RSE permettent mieux encore d'aborder plus explicitement la question de l'éthique, en lien avec l'implexité, en ce sens qu'elles impliquent davantage des institutions formelles et un niveau de formalité accru dans les procédures de recherche et d'enquête.

L'éthique du chercheur est indispensable pour sa crédibilité et la confiance à son égard. Elle constitue un garde-fou et indique les principes, les limites et les normes (professionnelles et scientifiques) qui ne doivent pas être transcendés ni transgressés par le chercheur. Elle doit être omniprésente et permanente tout au long du processus de la recherche, y compris la collecte des données ou l'enquête (Martineau, 2007; Niang et al., 2017). Dans le cas de la recherche qualitative impliquant l'utilisation de l'entretien comme outil de collecte, Boutin (2006) appréhende l'éthique du chercheur en termes de respect des droits et du bien-être des personnes. De ce fait, la responsabilité du chercheur en matière d'éthique se décline en plusieurs exigences : la sauvegarde des intérêts, des droits et de la sensibilité des sujets; la communication des objectifs de la recherche et de l'importance de leur collaboration; la garantie de la

confidentialité; la protection de l'anonymat (Baribeau & Royer, 2012; Martineau, 2007; Niang et al., 2017). Meier considère pour sa part que l'éthique « n'est pas un système prescriptif et fermé », elle est plutôt « une manière de voir le monde comme perfectible [...] et la reconnaissance de l'autre à travers le dialogue » (2020, p. 31).

En 2013-2014, lors de mes recherches sur la gouvernance forestière au Sénégal, et plus particulièrement sur « les acteurs du haut » dans le secteur forestier, j'ai été amené à enquêter auprès de plusieurs catégories de cibles dont d'anciens ministres en charge de l'environnement, des directeurs (ou anciens directeurs) et des hauts fonctionnaires au sein de l'administration forestière, des responsables ou chefs de programmes/projets dans le secteur forestier. Parmi les personnes interviewées, deux présentaient une attitude complètement opposée. L'une d'elles, un ancien directeur au sein de l'administration forestière, avait une attitude caractérisée par une totale coopération au cours de l'enquête et une entière adhésion au projet de recherche. Cet ancien directeur m'avait accordé plusieurs entretiens, durant parfois plusieurs heures. Il m'avait même fait le privilège de se déplacer jusqu'à mon bureau à plusieurs reprises pour les entretiens et s'efforçait chaque fois de répondre sans tabou et le plus exhaustivement possible à toutes les questions abordées. Les différents entretiens effectués avec lui avaient ainsi permis de comprendre en profondeur les logiques et les modes de fonctionnement de plusieurs projets et programmes forestiers au Sénégal, les conflits internes au sein du secteur forestier (administration, programmes, projets, etc.), mais aussi d'avoir un récit de l'évolution historique de l'administration et de la législation forestières au Sénégal. À l'inverse, l'autre enquêté, cadre au sein de l'administration forestière et coordinateur d'un programme forestier, avait fait preuve de moins de volonté de coopération et ouvertement montré sa réticence. De ce fait, il s'en était tenu à un entretien assez court en dépit des précautions prises préalablement⁷, avec des réponses évasives et feintes, des questions esquivées, et en nous renvoyant davantage à quelques documents de présentation et de vulgarisation dudit programme forestier. Au final, très peu d'informations utiles et pertinentes avaient été obtenues de cet enquêté en dépit de sa position importante dans le programme forestier en question et de son statut de cadre au sein de l'administration forestière. De ces deux cas, le premier rend compte de la confiance à l'égard du chercheur qui s'est établie dès le départ sans difficulté, tandis que dans le second l'enquêté n'a ni vérifié la crédibilité du chercheur ni veillé à lui accorder une confiance minimale. Néanmoins, lorsqu'il a affaire à un enquêté peu coopératif et méfiant, l'éthique (professionnelle) du chercheur le contraint au respect de la volonté de celui-ci; le chercheur peut toutefois, légitimement et légalement, contourner cet obstacle en identifiant d'autres enquêtés dans le but d'obtenir les informations nécessaires ou manquantes comme ce fut mon cas. Du point de vue de l'implexité, l'enquêté (l'informateur) coopératif et celui moins coopératif renseignent tous les deux sur la complexité des implications du chercheur, mais aussi des représentations dont il fait l'objet. L'ancien directeur très coopératif

percevait le chercheur à la fois comme un scientifique crédible et un citoyen en droit d'obtenir des informations relatives à la gouvernance des programmes/projets forestiers publics, tandis que pour l'autre enquêté, le cadre forestier peu coopératif et méfiant, le chercheur apparaissait comme un scientifique ou un analyste susceptible de comprendre et de révéler les dysfonctionnements du projet en question.

Enfin, les observations et les expériences les plus récentes remontent à 2020, notamment au cours de mes recherches sur la responsabilité sociale de l'entreprise (RSE) dans le secteur minier au Sénégal. Pour cette recherche, la collecte des données a été effectuée à plusieurs niveaux : central (national ou siège), intermédiaire (déconcentré ou décentralisé) et communautaire (local ou infralocal). Les outils de collecte (guides d'entretien et grilles d'observation) ont été élaborés en fonction des cinq catégories de cibles. Premièrement, au niveau des communautés impactées ou communautés d'accueil, plusieurs types d'acteurs ont été rencontrés : des représentants des groupes et associations de jeunes, de femmes et d'habitants, des représentants de groupes socioprofessionnels (cultivateurs, orpailleurs, etc.), des gérants d'infrastructures communautaires (forages, etc.), des autorités traditionnelles (chefs de villages, notables), des autorités religieuses et coutumières (imams). Deuxièmement, pour les entreprises minières, les enquêtes se sont déroulées principalement aux sièges de celles-ci auprès du personnel de direction, notamment, et dans les zones d'opération ou d'implantation auprès d'employés et de responsables techniques de certains départements⁸). Troisièmement, en ce qui a trait aux collectivités territoriales et aux institutions décentralisées, les acteurs suivants ont été rencontrés : les élus locaux (conseillers municipaux, maires, présidents de conseils départementaux), les membres de commissions techniques (notamment ceux de la commission d'attribution des marchés). Quatrièmement, pour les pouvoirs publics et les services techniques de l'État, la collecte s'est déroulée à trois niveaux : central, intermédiaire et communautaire. Au niveau central, les entretiens et les rencontres ont eu lieu avec de hauts fonctionnaires du ministère des Mines et de la Géologie et des directions relevant de celui-ci, mais aussi avec des administrateurs d'organismes publics comme le Comité national de l'Initiative pour la transparence dans les industries extractives du Sénégal (ITIE Sénégal)⁹. Au niveau intermédiaire (notamment régional ou départemental), des entretiens ont été réalisés avec des autorités administratives, soit le gouverneur et des gouverneurs adjoints, des préfets et sous-préfets, et des chefs de service de l'administration déconcentrée¹⁰, tandis qu'au niveau communal et communautaire, des fonctionnaires et des agents de l'État ont aussi été interviewés dans différents secteurs dont la santé (infirmiers-chefs de poste), l'éducation (enseignants, chefs d'établissements), etc. Enfin, et plus particulièrement dans la région de Kédougou, des opérateurs économiques agissant à titre de fournisseurs, de prestataires de services ou de sous-traitants ont été également interviewés. Les enquêtes réalisées auprès de ces différentes catégories d'acteurs ont contribué à

renforcer les observations et les expériences antérieures concernant la crédibilité et la confiance dans un contexte d'enquêtes de terrain. Parmi les personnes enquêtées au niveau des entreprises minières par exemple, deux catégories illustratives peuvent être mentionnées : il y a d'une part les enquêtés coopératifs et d'autre part les enquêtés réticents (ou méfiants). Avec la première catégorie d'enquêtés, la crédibilité est plus facilement reconnue et la relation de confiance est plus vite établie. Cette catégorie d'enquêtés a permis d'obtenir de précieuses informations, voire sensibles ou non encore officialisées par l'entreprise, et aussi d'être introduit auprès d'autres enquêtés. Quant aux enquêtés réticents, ils se sont contentés le plus souvent de fournir des informations officielles, déjà rendues publiques. L'enquête auprès de ces derniers s'est révélée moins productive et génératrice de données heuristiques que les enquêtés coopératifs. Ils ont souvent requis, de manière implicite ou explicite, une plus grande démonstration de la crédibilité du chercheur et la relation de confiance avec eux s'est construite plus lentement.

Dès lors, à partir des cas mentionnés, on peut établir un lien entre l'éthique et l'impléxité se manifestant dans une relation où l'éthique du chercheur doit se construire en tenant compte des multiples et complexes implications dont il fait l'objet. Ce lien se manifeste aussi dans une relation où les multiples implications du chercheur le soumettent à une tension forte et permanente, le contraignant à adopter une conduite prudente, vigilante et juste afin de respecter de manière infaillible les droits de l'ensemble des enquêtés (coopératifs ou méfiants/non coopératifs), les normes et règles tacites et implicites des groupes et des institutions. Ce qui induit que l'éthique n'est pas une donnée figée et immuable, elle se définit et se construit suivant les contextes, les interactions et les acteurs.

Conclusion

Les attitudes, les comportements et les rôles du chercheur dans le milieu de recherche ne sont pas figés, et il n'est guère possible d'en dresser a priori une liste exhaustive dans la mesure où ils sont en partie déterminés par des contextes particuliers ou des situations tant conjoncturelles que structurelles (Niang et al., 2017). Néanmoins, dans une démarche d'enquête qualitative, il y a des attitudes et des comportements qui demeurent quasi constants et nécessaires pour la crédibilité du chercheur vis-à-vis des enquêtés; il s'agit en l'occurrence de la patience, de la capacité d'adaptation, de l'empathie et de la disponibilité. À ce propos, la linéarité du processus de la collecte en recherche qualitative, entendue dans le sens d'un respect strict du calendrier (préétabli) des rencontres avec les cibles (enquêtés, informateurs, etc.), est souvent impossible à observer rigoureusement. C'est le cas notamment lorsque plusieurs catégories d'acteurs et de sites de collecte sont concernées, et en raison des nombreux imprévus nécessitant souvent des adaptations, des « bricolages » et des réajustements permanents

ou in extremis de la part du chercheur; ce que Bourdieu (1993) nomme par ailleurs la « réflexivité réflexe ».

Le manque de crédibilité et de confiance entraîne comme principal corollaire la méfiance à l'égard du chercheur qui, à son tour, produit des effets contre-productifs dans une situation d'enquête. Cette méfiance des enquêtés est d'abord une attitude d'autoprotection (protection de soi et de ses intérêts) et de protection des autres, de son groupe, de sa communauté, de son institution, etc. Elle se manifeste sous la forme de réticences et de résistances (Caillot & Moine, 2001; Niang et al., 2017; Poupard, 1997). Il s'agit dès lors de la part de l'enquêté de ne pas livrer des informations susceptibles de compromettre sa personne ou d'autres. La méfiance peut être due à la situation d'enquête du moment présent (situation actuelle), mais aussi à des faits antérieurs impliquant ou non, directement ou indirectement, le chercheur lui-même ou encore d'autres acteurs (collègues, institutions, enquêteurs, hiérarchie, etc.). Cette attitude défensive vise le plus souvent à se protéger soi-même, en cherchant notamment à découvrir les intentions cachées et inavouées du chercheur (Meier, 2020). Par ailleurs, comme l'écrivent Niang et al. : « [...] le chercheur n'est pas le seul qui contrôle le pouvoir lors du processus d'entrevue, les participants négocient les dynamiques de pouvoir et ils ont un certain contrôle sur la recherche » (2017, p. 39). Dans ce cas, le chercheur doit répondre par une attitude de transparence en tentant d'apporter le maximum d'éclairage possible à l'enquêté afin de dissiper ses doutes, ses soupçons et ses inquiétudes; il s'agit ainsi d'éviter ce qui pourrait constituer « des embuscades méthodologiques et des difficultés éthiques auxquelles un terrain expose le chercheur » (Meier, 2020, p. 23) ou encore « les risques du métier » (Amiriaux & Céfaï, 2002).

La crédibilité et la confiance débouchent inexorablement sur la question de l'éthique, qui reste une préoccupation essentielle en matière de recherche en sciences sociales, tant qualitative que quantitative (Crête, 2003). La question de l'éthique instaure chez le chercheur une sorte de tension permanente lui rappelant sans cesse les limites à ne pas dépasser, quelles que soient les difficultés du terrain (Boutin, 2006). De ce fait, Meier (2020) met en perspective le débat relatif à la dissimulation et à l'exposition lors d'entretiens institutionnels; il affirme avec force que les circonstances de la dissimulation d'informations sont assujetties au respect catégorique d'une règle qui consiste dans le refus de ne jamais enfreindre une norme locale, même jugée absurde ou ne faisant pas l'objet de contrôle. L'éthique constitue en cela une condition de validité scientifique des résultats de la recherche et des productions scientifiques y découlant (Martineau, 2007; Meier, 2020).

Notes

¹ Fait de déplacements multiples (longs et courts trajets), de va-et-vient incessants avec des rendez-vous manqués ou annulés in extremis, d'introductions dans des territoires parfois hostiles ou même dangereux, d'heures interminables d'écoute et de transcription des entretiens, ou de remémoration et de reconstitution des notes et des observations de terrain, etc.; tout cela au prix de sa santé et peut-être de sa vie.

² Il s'agit là d'une attitude obligatoire, que la question éthique soit évoquée de manière explicite entre le chercheur et ses enquêtés à travers l'établissement d'un formulaire d'engagement à respecter un code éthique ou de manière tacite (non verbale et non écrite).

³ Elles ont donné lieu à un ouvrage individuel qui rend compte de plusieurs aspects méthodologiques (Doucouré, 2015).

⁴ J'avais néanmoins fait appel à un enquêteur pour me seconder dans la collecte, et solliciter d'autres personnes pour des activités et des tâches ponctuelles.

⁵ Des connaissances (techniques) et des pratiques (y compris mystiques) mobilisées par les orpailleurs pour accroître leur productivité et leurs gains, notamment à travers la découverte du meilleur filon.

⁶ Sur les aspects professionnels et les techniques de l'orpaillage, les pratiques (licites et interdites), les modes de vie et d'organisation, mais aussi les aspects administratifs.

⁷ En effet, outre les échanges téléphoniques antérieurs à l'entretien, je lui avais écrit à sa demande un mail pour indiquer l'objet de la recherche ainsi que les grands thèmes de notre entretien.

⁸ Notamment les départements d'affaires corporatives et de la RSE, et ceux d'hygiène, sécurité & santé, environnement (HSE).

⁹ Le secrétaire permanent et le coordinateur du Comité.

¹⁰ Notamment dans les secteurs de l'éducation, de la santé, de l'agriculture, de l'hydraulique, du développement rural et local, etc.

Références

- Amiriaux, V., & Céfaï, D. (2002). Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. Partie 2. *Cultures & Conflits*, (47). <https://journals.openedition.org/conflits/832>
- Baribeau, C. (2019). *Recherches qualitatives : apport de la revue au développement de la recherche qualitative. Recherches qualitatives*, 38(1), 141-161. <https://doi.org/10.7202/1059652ar>
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation. Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser les données ethnographiques* (4^e éd.). Paris : La Découverte.

- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu (Éd.), *La misère du monde* (pp. 903-925). Paris : Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Chamboredon, J.-C. (Éds). (2005). *Le métier de sociologue : préalables épistémologiques* (5^e éd.). Berlin : Mouton de Gruyter.
- Boutin, G. (Éd.). (2006). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Caillot, P., & Moine, M. (2001). Mais quelle est la réponse? Quelques questions posées par l'exploitation d'une question ouverte administrée par téléphone. *Journal de la société française de statistique*, 42(4), 73-90.
- Campehouth, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (Éds). (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5^e éd.). Malakoff : Dunod.
- Copans, J. (Éd.). (2002). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Nathan/VUEF.
- Crête, J. (2003). L'éthique en recherche sociale. Dans B. Gauthier (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 285-307). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 28-42.
- Doucouré, B. (2014). Développement de l'orpaillage et mutations dans les villages aurifères du sud-est du Sénégal. *Afrique et développement*, 39(2), 47-67.
- Doucouré, B. (2015). *Des pierres dans les mortiers et non du maïs! Mutations dans les villages aurifères du sud-est du Sénégal*. Dakar : Éditions du Codesria.
- Doucouré, B. (2018). Logiques des choix institutionnels dans le secteur forestier au Sénégal : typologies et implications. Dans A. B. Kandji (Éd.), *Le leadership au XXI^e siècle. Enjeux éducatifs, communautaires et politiques dans le contexte sénégalais* (pp. 127-149). Paris : L'Harmattan.
- Fall, A. S., Philippe, A., Cissé, R., Dramani, L., Sall, M., Ndoeye, T., ... Faye A. (2010). Les dynamiques de la pauvreté au Sénégal : pauvreté chronique, pauvreté transitoire et vulnérabilités. *Les études nationales du LARTES*, (26).
- Fife, W. (Éd.). (2005). *Doing fieldwork. Ethnographic methods for research in developing countries and beyond*. New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Gibbal, J. M. (Éd.). (1982). *Tambours d'eau – Journal et enquête sur un culte de possession au Mali occidental*. Paris : Le Sycomore.
- Grawitz, M. (Éd.). (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11^e éd.). Paris : Éditions Dalloz.

- Guillemette, F. (Éd.). (2008). L'entretien de recherche. *Recherches qualitatives, Collection bibliographie*.
- Kaufmann, J.-C. (Éd.). (2006). *L'entretien compréhensif*. Paris : Éditions Nathan.
- Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (Éd.), *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (pp. 15-38). Paris : L'Harmattan.
- Le Grand, J.-L. (2000a). Implexité : implication et complexité. Paris : Université Paris 8. <http://www.barbier-rd.nom.fr/JLLeGrandImplexite.html>
- Le Grand, J.-L. (2000b). Éthique, étiquettes et réciprocité dans les histoires de vie. Dans J. Feldman & R. Kohn (Éds), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes* (pp. 223-246). Paris : L'Harmattan.
- Mace, G., & Pétry, F. (Éds). (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherches en sciences sociales*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (5), 70-81.
- Meier, D. (2020). Faire de la recherche au Kurdistan irakien : questions éthiques en milieu autoritaire. *Recherches qualitatives*, 39(1), 21-41.
- Niang, M., Dupéré, S., & Fletcher, C. (2017). Une Africaine en « terrain africain ». Défis épistémologiques, éthiques et méthodologiques lors d'une recherche qualitative effectuée au Burkina Faso. *Recherches qualitatives*, 36(1), 24-44.
- 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). Montréal : Gaëtan Morin.
- Pulman, B. (1988). Pour une histoire de la notion de terrain. *Gradhiva*, (5), 21-30.

Bakary Doucoure est socioanthropologue, titulaire d'un doctorat en démographie et sciences sociales de l'Université René Descartes-Sorbonne (Paris V). Il est actuellement enseignant-chercheur à l'Université Gaston Berger de Saint-Louis (Sénégal) où il donne plusieurs cours dont un portant sur l'analyse des données qualitatives. Ses centres de recherches sont en priorité axés sur l'extractivisme minier, le travail et l'emploi, les organisations et le genre.

Pour joindre l'auteur :
bakary.doucoure@ugb.edu.sn

Ethnographie rapide et travail en binôme dans une recherche comparative

Florence Le Cam, Ph. D.

Université libre de Bruxelles, Belgique

Fábio Henrique Pereira, Docteur

Université de Brasilia, Brésil

Résumé

Cet article propose de revenir sur les enjeux méthodologiques liés à la réalisation d'un travail de recherche mené par un binôme de chercheurs binational sur un triple terrain, et s'attarde sur les présupposés, les stéréotypes, les incompréhensions et les mésinterprétations qui ont peuplé cette recherche comparative internationale. Pour affronter les difficultés inhérentes à ce type d'analyse, les chercheurs se sont inspirés de certaines procédures issues de la démarche de l'ethnographie rapide (ER), et notamment de celles relatives aux postures « internes » (*insider*) et « externes » (*outsider*). L'article détaille dans un premier temps la mise en place du protocole de recherche binational et la manière dont la ER a été utilisée. Dans un second temps, il explique certains des enjeux de la RE en contexte comparatif : le déséquilibre dans la maîtrise de la langue et des référents culturels, les ajustements dans le contexte de l'entretien, la gestion des identités des chercheurs, les interactions pendant et après l'entretien et la complexité des processus de négociation des significations.

Mots clés

ENTRETIENS, ENTRETIENS BINATIONAUX, ÉTUDES COMPARATIVES, ETHNOGRAPHIE RAPIDE, INTERACTIONNISME SYMBOLIQUE

Abstract

This article comments on the methodological issues related to a research project led by a pair of binational researchers over a triple field. It focuses on the presuppositions, stereotypes, misunderstandings and misinterpretations that characterized this international comparative

Note des auteurs : Cette recherche a été en partie financée par le Conseil national de développement scientifique et technologique (CNPq) du Brésil, par le financement de missions du Fonds de la recherche scientifique (FNRS) de Belgique, ainsi qu'avec le support des universités d'origine des deux chercheurs. Nous souhaitons ici remercier Marie-Soleil Frère pour nous avoir glissé l'idée de faire des entretiens en binôme.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 40(1), pp. 61-81.

LA RECHERCHE QUALITATIVE POUR COMPRENDRE LE MONDE

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>

© 2021 Association pour la recherche qualitative

research. To deal with the difficulties inherent in this type of analysis, the researchers took inspiration from certain procedures from the Rapid Ethnography (RE) method, in particular those related to « insider » and « outsider » roles. The article first details how the binational research protocol was established and how RE was used. Secondly, it explains some of the issues surrounding RE in a comparative setting: imbalance in language skills and knowledge of cultural referents, adjustments in interview situations, managing the researchers' identities, interactions during and after the interview and the complexity of the process of negotiating meanings.

Keywords

INTERVIEWS, BINATIONAL INTERVIEWS, COMPARATIVE STUDIES, RAPID ETHNOGRAPHY, SYMBOLIC INTERACTIONISM

Introduction

L'un des défis des études comparatives transnationales en journalisme (Hanitzsch, 2009) ou dans d'autres disciplines (Esser, 2013; Hassenteufel, 2005) réside dans la nécessité de trouver, voire d'imaginer, des méthodologies permettant de faire émerger, simultanément, les diversités nationales (sociales, linguistiques et culturelles), et les liens autorisant à produire des généralisations basées sur des indicateurs communs d'analyse (de Verdalle et al., 2012). Dans les études internationales sur le journalisme et les journalistes, la plupart des recherches se déploient dans de grandes enquêtes comparatives et quantitatives sur le profil, le degré de professionnalisation ou la représentation du rôle social des journalistes. Ces enquêtes sont majoritairement menées à partir de questionnaires quantitatifs de grande envergure (Hanitzsch et al., 2011; Novais et al., 2013; Örnebring, 2012). Dans ces cas, la question de la traduction/transposition des catégories d'analyse ou la création de variables nationales passent majoritairement soit par la constitution de grandes équipes transnationales qui participent aux différentes étapes de la recherche, soit par l'usage de méthodes statistiques susceptibles de rendre lisibles l'ensemble des résultats et de leur donner une cohérence globale. Ces enquêtes ont rarement interrogé les conditions pragmatiques de leur réalisation par des équipes internationales. De quelle manière les cultures locales sont-elles comprises, appropriées, interprétées, mésinterprétées par les autres chercheurs? Quelles sont les implications de réalisation d'une recherche menée par des chercheurs de nationalités différentes tant dans la collecte que dans l'analyse des données? Peut-on réaliser une analyse sans tenir compte des identités nationales des chercheurs, de leur posture « dans » et « hors » du milieu observé, de leurs connaissances préalables, de leur cécité à certains aspects de la culture de l'autre?

Ces questions sont survenues progressivement au fil de la démarche qui était la nôtre. Depuis 2011, une recherche comparative sur l'identité des journalistes en ligne, donc des journalistes qui travaillent et produisent des informations exclusivement pour des sites internet d'entreprises médiatiques, est menée dans trois territoires distincts : le

Brésil, la France et la Belgique. Une démarche uniquement qualitative a été déployée à partir de la réalisation d'entretiens menés en commun. Afin d'affronter les questionnements inhérents à ce type de démarche, et notamment les présupposés, les stéréotypes, les incompréhensions et les mésinterprétations des uns et des autres (chercheurs comme participants d'ailleurs), l'approche interactionniste (Morissette et al., 2011) a été alimentée par certains aspects de la démarche de l'ethnographie rapide (ER). Ainsi, les entretiens menés ont été complétés par des moments d'observation des terrains, de recherches documentaires et d'appropriation des références nationales. La RE permet de considérer l'ensemble des moyens utilisés comme des moments d'interaction, des moments de négociation pour construire ou confronter des interprétations collectives (Strauss, 1992).

Ce texte propose une explication des questionnements centraux de cette démarche méthodologique sous deux aspects : d'une part, la mise en place d'un protocole de recherche binational dans des recherches comparatives ou transnationales qualitatives, inspiré par certains procédés de l'ethnographie rapide, et d'autre part, l'explication dans le détail des enjeux liés à la réalisation d'entretiens menés par un binôme binational (franco-brésilien) dans le cadre d'une ER comparative. Trois sous-questions de recherche, construites de façon inductive, mais qui trouvent finalement un écho très fort du côté de la recherche de Shah (2004) sur les recherches en contexte interculturel, ont guidé la rédaction de ce texte et correspondent à chacune de ses sections :

1. Dans quelle mesure les différences dans la maîtrise de la langue entre les deux chercheurs et le sujet interviewé participent-elles à (ou définissent) la situation d'interaction?
2. Quels sont les effets des méconnaissances culturelles du chercheur étranger dans l'évolution de la situation d'interaction?
3. Dans quelle mesure l'introduction d'une troisième personne (un chercheur étranger) change-t-elle les situations d'interaction dans l'entretien de recherche?

Ces questions permettent de discuter les apports de cette proposition afin de partager ou de déconstruire de nouvelles significations (Morissette, 2011; Poupard, 2011), voire même d'en construire de nouvelles. Cette démarche pourrait ainsi fournir des pistes pour la réalisation de recherches comparatives véritablement ancrées dans les contextes nationaux et alimentées par des regards étrangers avertis et soucieux de mieux comprendre le monde social qu'ils étudient.

Une démarche conjointe en binôme binational

Cette démarche comparative sur l'identité professionnelle des journalistes en ligne avait débuté, de façon très classique, par un travail en commun sur la problématisation de la recherche – par des lectures croisées des bibliographies francophones, lusophones

et anglophones –, sur les particularités des contextes médiatiques du Brésil et de la France. Ancrée dans une démarche interactionniste, cette recherche creusait plus spécifiquement le processus de socialisation des journalistes en ligne à leur métier, par l'entremise de la réalisation d'entretiens de recherche. La constitution d'une grille d'entretien commune permettait de déployer quatre grands thèmes traditionnels des études sur les carrières : la trajectoire antérieure de l'individu, sa découverte du journalisme en ligne, les modalités d'apprentissage de son métier, son discours sur le journalisme en ligne et sur les positionnements de défense identitaire. L'analyse des données de cette première phase de la recherche, réalisée séparément au départ, chaque chercheur travaillant dans son pays, a été ensuite mise en commun afin de percevoir les différentes modalités d'être et de se penser journaliste en ligne en France et au Brésil.

Toutefois, dans ce processus de confrontation d'analyses comparatives, chacun avait déjà intériorisé un ensemble d'éléments qui étaient en fait potentiellement interrogeables dans la comparaison, mais rendus silencieux par l'intériorisation des conventions et de la culture de son propre pays. Chaque chercheur connaissait si bien son contexte national, chacun ayant un ensemble de préconstruits très ancré, que cette situation était devenue une source de malaise intellectuel qui semblait contrecarrer l'analyse. Ces premiers résultats révélaient surtout la familiarité des chercheurs avec la thématique, un partage des conventions sociales et d'interactions entre le chercheur et l'informateur, et des limites assez nettes de capacité à un questionnement critique des données recueillies. À l'orée de la démarche préconisée par Shah (2004) :

Les données des entretiens gagnent en signification grâce à la présentation et à l'interprétation des informations par l'enquêteur. Le chercheur utilise les données à partir d'un positionnement particulier, et le processus d'élaboration du sens se fait à partir de sa subjectivité, ce qui donne une place particulière au « sens ». Dans la recherche interculturelle, le chercheur doit utiliser les données dans une perspective fondée sur la différence¹ [traduction libre] (p. 561, la phrase est soulignée par les auteurs).

Il fallait alors trouver un équilibre entre deux postures : celle d'*insider*, soit de chercheur capable de comprendre l'environnement social et les modes de comportements des participants, et celle d'*outsider*, qui est en mesure de poser un nouveau regard sur les propos des participants ou d'interroger différemment les données (Ranabahu, 2017; Shah, 2004). Cette première phase exploratoire a donc mené à choisir la solution qui consistait à décentrer l'*insider* de son seul terrain national et à le faire travailler sur le terrain de l'autre et vice-versa, par la réalisation d'entretiens en commun (par les deux chercheurs sur place et réalisant l'entretien en même temps) dans les pays respectifs, donc de réaliser des entretiens en binôme binational.

La volonté de s'approprier et de mettre en place une méthodologie peu explorée a exigé le développement de techniques et de procédures d'analyse spécifiques. Ainsi, une partie du processus s'est inspirée de quelques principes posés par la démarche de l'ethnographie rapide, particulièrement ceux utilisés dans les recherches multisituées. La ER est un type d'ethnographie de courte durée utilisée dans les recherches de terrain dont les délais sont resserrés et limités dans et par une temporalité précise (Ranbahu, 2017). Elle est souvent utilisée dans des recherches menées en entreprise ou dans le domaine de la santé en réponse à des contraintes d'ordre pratique (manque de temps et/ou de ressources financières) qui contrecarrent la réalisation d'une ethnographie de longue durée. Mais la ER est aussi appropriée lorsque les chercheurs souhaitent conduire des observations moins intrusives auprès des communautés ou groupes enquêtés (Pink & Morgan, 2013). Enfin, elle peut aussi être utile pour des chercheurs qui, ayant eux aussi peu de temps dans le pays de l'autre, souhaitent mieux comprendre l'environnement de travail des informateurs, les différences statutaires, de pratiques ou d'organisations matérielles des espaces qu'ils analysent.

La ER a développé une palette relativement diversifiée et flexible de techniques de recherche, avec pour objectif d'améliorer la quantité et la qualité des données générées pendant la recherche. Comme l'expliquent Pink et Morgan (2013), ces procédures intensifient (dans le temps) l'expérience ethnographique et notamment la réalisation d'entretiens, l'articulation entre la théorie et les données empiriques, et le travail d'analyse qui suit. Ainsi,

Dans les projets de courte durée impliquant plusieurs acteurs et notamment lorsque les ethnographes ne participent pas à l'entièreté du projet, la connaissance émerge au fur et à mesure de la circulation des données de terrain entre les différentes personnes à différents moments. Les diverses interactions à partir desquelles la connaissance ethnographique émerge sont qualitativement différentes, leur développement est rapide et intense, et se déploieront selon les personnes, les arguments et les modes de connaissance rencontrés bien au-delà du travail de terrain lui-même² [traduction libre] (Pink & Morgan, 2013, p. 354).

À la différence des ethnographies portant sur de longues périodes, la ER recommande que le processus de socialisation avec les sujets étudiés se fasse avant la visite physique sur le terrain, par le biais de préentretiens, d'échanges par e-mails, d'appels téléphoniques (Baines & Cunningham, 2011; Ranbahu, 2017). Elle ouvre la voie aux croisements de méthodes (entrevues, observation participante, recherche documentaire, enquêtes et groupes de discussion) et à l'utilisation de diverses sources de données, dont l'utilisation de ressources audiovisuelles (Pink & Morgan, 2013), l'observation en environnement numérique (Millen, 2000) ou encore l'utilisation

d'ordinateurs pour l'analyse semi-automatique de textes, pour traiter un grand nombre de données culturelles (Tambayong & Carley, 2012). La différence avec d'autres démarches ne repose donc pas sur la nature des méthodes, mais bien sur la rapidité de réalisations de ces dernières, avec la capacité de travailler sur des sites multiples, pour de courtes périodes, afin de pouvoir percevoir au mieux les environnements et les enjeux. Cela n'empêche en rien d'ajouter à ces démarches la réalisation d'une méthode traditionnelle réalisée dans la temporalité habituelle.

Sur la base des réflexions méthodologiques proposées par la ER, trois manières d'appréhender le terrain ont été croisées dans la construction de l'approche méthodologique : la recherche documentaire, les observations rapides dans les salles de rédaction, notamment par la prise de photographies, et la réalisation d'entretiens menés *in situ* (des entretiens approfondis traditionnels). À cela a été ajouté le choix d'une démarche multisituée (dans des salles de rédaction et des pays différents), suivie et réalisée grâce à une technique utilisée et préconisée par de nombreux chercheurs adeptes de la ER (Baines & Cunningham, 2011; Halme et al., 2016; Kluwin et al., 2004) qui consiste à mettre en place des équipes mixtes de chercheurs locaux et étrangers (Halme et al., 2016). Dans ce cas, le chercheur local, rompu aux spécificités du terrain, sert en quelque sorte d'intermédiaire sur le terrain et de guide pour le chercheur étranger. Pour Baines et Cunningham (2011), la réflexivité partagée qui en découle permet de resituer les phénomènes locaux dans une perspective plus large et de faire émerger des résultats inédits dans le cadre de comparaisons internationales. Ainsi,

Le recours à de multiples chercheurs présente un certain nombre d'avantages pour négocier des enjeux politiques et culturels dans les études transnationales et pour approfondir la compréhension d'un contexte spécifique grâce à de multiples analyses des mêmes événements (Millen, 2000). En particulier, le fait d'impliquer au moins deux chercheurs ou plus dans tous les aspects de la collecte et de l'analyse des données – où l'un est généralement plus « initié » en termes de connaissance du site de l'étude de cas et l'autre peut être moins familier – garantit des opportunités partagées de réflexion et de critique³ [traduction libre] (Charlesworth & Baines, 2015, p. 10).

Faisant suite aux réflexions issues de la première phase (2013-2015), lors de laquelle les chercheurs ont réalisé les entretiens séparément en France et en Belgique, l'adoption de la ER dans une visée comparative a permis de réaliser 16 entretiens entre 2015 et 2016 en Belgique et au Brésil⁴; ce triple croisement entre le Brésil, la France et la Belgique est devenu l'une des richesses du projet de recherche.

La combinaison des lectures locale et « étrangère » dans les différentes étapes de récolte et d'interprétation des données a orienté cette seconde série d'entretiens (2015-2016). La grille d'entretien de la phase 1 du projet a été reprise, mais le choix des

participants, tout comme les entretiens, a été réalisé en commun, dans les lieux mêmes des salles de rédaction. Le choix des participants et cette présence dans les lieux ont favorisé l'apprentissage et la compréhension du chercheur étranger au terrain. À la suite des entretiens, les impressions, les remarques et les autres commentaires des deux chercheurs ont été notés dans un carnet de bord commun. La transcription de l'entretien a été réalisée dans la langue d'origine de l'interviewé; enfin, la lecture, l'analyse et l'interprétation des données ont elles aussi été menées conjointement.

Les conditions de la démarche apparaissent réellement productrices de sens. Les deux chercheurs sont confrontés à un récit unique de l'informateur, sans filtre de l'écrit et de l'entretien mené par quelqu'un d'autre. La situation d'entretien permet alors de croiser les regards à partir des points de vue nationaux et culturels intériorisés par les deux chercheurs dans leurs espaces territoriaux, et ce, dans toutes les phases du processus de recherche. Elle autorise aussi une interrogation directe, en situation, sur des points qui touchent les points de vue nationaux et culturels.

Évidemment, un certain nombre de conditions pragmatiques doivent être réunies. D'une part, les deux chercheurs doivent maîtriser la langue de l'entretien de façon générale, afin de faciliter la compréhension de ce qui se dit. Au moment de la réalisation du terrain, l'un des chercheurs est bilingue, le second a une connaissance passive (compréhension du portugais écrit et oral) de ce qui est dit. D'autre part, les deux chercheurs doivent maîtriser les systèmes de formation et l'environnement médiatique local afin de participer pleinement à la conversation. Cette phase de préparation est évidemment préconisée par l'ethnographie rapide pour favoriser la découverte des contextes locaux tout en offrant la possibilité de les multiplier, malgré un court temps de présence sur le terrain. À titre d'illustration, Halme et al. expliquent :

La création d'un programme d'entretiens et d'observations ainsi que d'un emploi du temps pour l'ethnographie rapide multi-sites est un processus de grande envergure, impliquant des recherches documentaires, des entretiens de fond et des exercices de cartographie mentale pour analyser les domaines de pratique choisis (dans notre cas, la communication de masse, l'enseignement primaire et le *packaging*) et l'émergence de certaines thématiques. Étant donné que la collecte de données sur le terrain doit être effectuée en l'espace de deux ou trois semaines, une planification efficace du temps est évidemment primordiale, tout en restant flexible pour s'adapter à l'évolution des situations⁵ [traduction libre] (2016, p. 117)

Travailler ensemble dans cette démarche doit être le fruit d'un accord des deux chercheurs non seulement sur les éléments de problématisation, mais aussi sur les manières de concevoir l'entretien et les démarches d'observation. Cette socialisation

réciroque avait été largement entamée par la mise en place d'un séminaire conjoint et d'un numéro de la revue *Sur le journalisme – About journalism – Sobre jornalismo* (Broustau et al., 2012) réalisés spécifiquement sur l'entretien de recherche avec des journalistes. Il fallait objectiver les compétences des journalistes (Bonu, 2004), qui sont eux-mêmes des spécialistes de l'entretien. Enfin, les deux chercheurs ont, au cours de leur trajectoire, toujours réalisé des démarches d'entretien dans une visée compréhensive et partagé un ensemble de présupposés et de conceptions des techniques et des méthodes de l'entretien, surtout l'approche centrée sur le vécu (Forget & Paillé, 2012; Heinz & Krüger, 2001). Intéressés par la construction des identités professionnelles, ils ont travaillé les conditions du déroulé de l'entretien (Demazière, 2007, 2008, 2011; Haas, 2007; Masson & Haas, 2010), la place de l'entretien lui-même dans les recherches (Pierret, 2004) et la scientificité de la méthode (Poupard, 1993). S'est ajoutée à cela une nouvelle dimension encore inexplorée : l'entretien en binôme, qui rend alors la situation collective (Baribeau & Germain, 2010; Lahire, 2012). Cette démarche, et cela n'est pas anecdotique, doit enfin s'appuyer sur des financements de recherche afin que chacun puisse se rendre dans le pays de l'autre.

L'entretien binational en actes

L'expérience de démarche de l'entretien binational, au sens où l'entretien est mené par un binôme de nationalité différente, a permis de mettre en exergue des spécificités nettes qui caractérisent la ER à visée comparative, et notamment des éléments qui entrent en ligne de compte lors de la réalisation des entretiens : la problématique de la langue et la question des connaissances culturelles.

La problématique de la langue

Les deux chercheurs ne disposaient pas d'une maîtrise équivalente de la langue. En Belgique, le chercheur brésilien (CB) interagissait en français, avec parfois des précisions qui devaient être faites par l'autre chercheur pour que l'informateur sache plus précisément ce qu'il lui était demandé. Au Brésil, l'entretien se déroulait en portugais, mais les questions étaient posées majoritairement en français par la chercheuse franco-belge (CFB). Elles étaient traduites ensuite par l'autre chercheur pour faciliter l'interaction entre le journaliste et la chercheuse. Les raisons d'une telle répartition sont très pragmatiques et relèvent des compétences linguistiques des uns et des autres. Plutôt que de considérer cela comme une difficulté, la situation a au contraire permis de révéler des éléments intéressants sur le processus de l'entretien en général : utiliser deux langues, les croiser, ou montrer des difficultés d'expression favorise des interactions très riches et peut même parfois alimenter les résultats.

Le premier élément intéressant renvoie aux incidences sur le déroulé même de l'entretien de l'inégalité dans la maîtrise de la langue. De façon générale, les interventions des chercheurs non locaux sont moins fréquentes, et les questions sont

aussi souvent plus courtes et moins élaborées sur le plan sémantique. À quelques reprises, le chercheur local devait compléter ou expliquer une question formulée par son collègue de façon un peu confuse pour le participant – dans ce cas, l'expérience de recherche conjointe garantit aussi une réelle capacité à deviner les intentions du chercheur extérieur et à les réexprimer. Cela conduit ainsi parfois à des discussions très riches lors de la collecte de données.

Le deuxième élément pose l'hypothèse que parler la langue de l'informateur favoriserait la construction d'un discours plus universitaire dans l'acte d'entretien. Les questions révèlent ainsi – à leur réécoute – une posture de chercheur pouvant orienter l'informateur dans ses réponses, dans son attitude ou dans ses interprétations de la situation d'entretien et de ce qui est attendu de lui. La réalisation d'entretiens dans chacun des pays montre parfois une intériorisation plus forte des attendus universitaires dans les questions quand celles-ci sont posées par le chercheur local – sans que l'on sache très bien si cela est dû à la situation d'interaction, à la personnalité du chercheur ou à ses habitudes dans les situations d'entretien. Pour autant, cela a des incidences sur la compréhension des questions ou des attendus par l'informateur, et cela pourrait modifier les interactions entre chercheurs et participants. Mais, dans le cadre d'un binôme binational, ces façons de faire peuvent finalement s'équilibrer. Puisque le discours universitaire est perçu par l'autre chercheur, il peut le déconstruire ensuite dans l'analyse, et en situation le contre-balancer par des propos plus conversationnels.

Le troisième élément poursuit cette hypothèse. Parler la langue de l'informateur sans que cela soit sa langue maternelle implique que l'étrangéité est rendue constamment visible et audible par les participants. Cette situation peut avoir des conséquences sur l'expression du discours des informateurs, ceux-ci anticipant certaines mécompréhensions ou s'ajustant à l'interaction – y compris quand cette incompréhension n'existe pas dans les faits (elle peut être imaginée, interprétée ou supposée). Dans le cas d'un des entretiens menés au Brésil, une jeune reporter de 22 ans est questionnée par la CFB sur une thématique déjà abordée en début d'entretien. La journaliste répond ainsi : « Je parle rapidement. Vous n'avez pas compris, n'est-ce pas? [Vous voulez savoir]... quelle est ma représentation du journalisme à cette époque? C'est comme je l'ai déjà dit... »⁶ [traduction libre]. À partir de cette interaction, elle va alors ralentir le rythme pendant tout l'entretien. Cette posture d'étrangéité, loin de rendre plus complexe l'entretien, permet aux informateurs d'exprimer de façon plus détaillée et précise leurs réponses, et de clarifier, parfois, certains éléments intériorisés tant par l'informateur que par le chercheur local et qui, par l'explication, sont rendus compréhensibles pour le chercheur extérieur.

Le quatrième élément concerne la traduction elle-même. Les entretiens menés au Brésil impliquaient régulièrement la traduction des questions du français vers le portugais. En quoi la traduction des questions change-t-elle le sens donné au départ?

Même si l'autre comprend, l'opération de passage d'une langue à une autre est aussi un travail de reconstruction du discours et d'adaptation aux spécificités locales. Cet effet de la traduction peut cependant être amoindri par la connaissance interpersonnelle des deux chercheurs, par la connaissance du portugais de la chercheuse franco-belge, mais aussi par la connaissance fine que les chercheurs ont du sujet et notamment du guide d'entretien. En outre, le recours à la traduction change au fur et à mesure de l'avancée de la recherche. Alors que dans les premiers entretiens réalisés en mai 2015, presque toutes les questions et interventions de la chercheuse franco-belge étaient traduites, dans les entretiens suivants, elle devient capable de formuler un petit nombre de questions ponctuelles à partir de phrases simples (« Ils ont ouvert une sélection [pour les stagiaires] »; « Quelles représentations du journalisme vous en (sic)? »⁷ [traduction libre]. Le même type d'évolution peut être observé dans la série d'entretiens menés en janvier 2016, puisque la situation d'immersion dans le pays et dans la langue a renforcé l'autonomie de la CFB dans la conduite des entretiens. La traduction joue donc, en ER comparative, sur l'évolution de la compréhension de l'objet de recherche, sur l'ajustement des deux chercheurs et sur le lien qui se tisse avec chaque informateur.

La question des connaissances culturelles

Les entretiens conduits en binôme binational sont marqués tant par un déséquilibre dans la maîtrise de la langue que dans celle des références culturelles. En dépit des efforts réalisés conjointement et respectivement par les chercheurs dans l'appropriation des cultures médiatiques et des contextes locaux, des références, des événements, des phénomènes sont mentionnés lors des entretiens, mais leur signification peut paraître parfaitement étrangère au chercheur. Cette situation en cours d'entretien mène à six évolutions possibles de l'interaction :

1. Lors de l'entretien, le chercheur étranger exprime directement son incompréhension et l'informateur local s'explique. Dans ces cas, la demande de précision s'insère naturellement dans le jeu des questions-réponses entre les chercheurs et l'informateur.

À titre d'exemple, lors de l'un des entretiens, un journaliste brésilien (40 ans), éditeur d'un site d'information, raconte son expérience de couverture médiatique de la coupe du monde de football en 2014, faisant référence à la rivalité entre le Brésil et l'Argentine, et aux cris de la foule. La CFB demande une précision sur l'événement, qui révèle moins son ignorance qu'une capacité limitée à comprendre et à partager l'enthousiasme de l'informateur dans la narration de situations qui sont peu significatives pour un non-Brésilien ou une personne peu intéressée par le football.

2. L'informateur anticipe l'incompréhension du chercheur étranger. Cette situation s'est produite, par exemple, quand un éditeur brésilien a mentionné, à plusieurs reprises, son emploi dans une émission de radio. La présence de la chercheuse

étrangère lui permet de se lancer dans une explication du statut que l'émission occupe dans le système médiatique national; son explication devient alors une façon de présenter (positivement) sa propre trajectoire professionnelle – utile pour les deux chercheurs qui, par cette précision, obtiennent des informations pertinentes sur l'autoreprésentation du journaliste et de sa trajectoire.

3. En cours d'entretien, le chercheur étranger exprime une incompréhension et c'est le chercheur local qui explique la situation conjointement avec l'informateur. Le chercheur local adopte alors la position du médiateur entre le contexte professionnel local et la représentation qu'il se fait de la compréhension du monde et des attendus du chercheur étranger. Cette situation s'est produite à deux reprises au cours de l'entretien mené avec une jeune éditrice, travaillant pour un site lié à un quotidien belge. Les questions portaient sur le programme de formation du Master et sur les modes de recrutement des jeunes journalistes sur le marché du travail belge. Or, dans ce cas précis, l'informatrice avait été l'étudiante de la CFB, et cette dernière a ainsi pu participer à l'explication donnée au CB pour qu'il comprenne mieux le contexte.
4. En cours d'entretien, le chercheur local anticipe l'incompréhension du chercheur étranger et propose une explication spontanément. Cela a été le cas à l'occasion de l'entretien avec un blogueur belge qui parle du *16*, le nom de son blogue... la CFB interrompt l'informateur pour qu'il explique lui-même au CB. De fait, dans le vocabulaire politique belge, le numéro *16* fait référence à l'adresse du cabinet du premier ministre (16, rue de la Loi), représentant symboliquement le lieu où sont prises les décisions du gouvernement fédéral.
5. Le chercheur étranger discute de son incompréhension après l'entretien avec le chercheur local. Pour ne pas interrompre l'entretien et provoquer une rupture de la dynamique de l'interaction, les participants peuvent s'abstenir de se questionner sur les spécificités locales. Dans ce cas, les éléments importants pour comprendre les discours sont discutés informellement *a posteriori*. Il en est ainsi d'un journaliste ayant mentionné l'incident de « Bye Bye Belgium », une émission spéciale diffusée par la RTBF en 2006, qui annonçait, par la voix du présentateur du journal de la chaîne publique francophone, la déclaration unilatérale d'indépendance de la Flandre. Cette opération, rendue crédible par la couverture médiatique très réaliste de la nouvelle, était en fait un faux créé de toutes pièces pour faire réagir la classe politique et la population. Cette histoire est connue de tous les Belges et ne pouvait pas, par contre, être comprise immédiatement par le chercheur étranger.
6. Le chercheur étranger n'exprime pas son incompréhension. Malgré les efforts réalisés par les chercheurs et les participants, leurs stratégies pour atténuer les déséquilibres de connaissances sur les cultures et les systèmes médiatiques

locaux et permettre la compréhension des entretiens (rendue aussi possible par l'étude antérieure des contextes médiatiques et la préparation des entretiens), un certain nombre de références locales échappent complètement à l'entendement du chercheur étranger. Le guide d'entretien lui-même provoquait cette situation en interrogeant les participants au sujet de leurs journalistes de référence, par exemple. Mais les incompréhensions sont aussi, et surtout, de nature volatile (pour le chercheur) en référence à des modes, à des ambiances, à des tendances (politiques, musicales...), à l'humour. Le chercheur local participe ainsi à dévoiler l'incompréhension, à aider le chercheur étranger à comprendre.

Ainsi, en dépit d'un effort considérable d'intercompréhension des spécificités locales, se dresse toujours un ensemble de références, linguistiques et culturelles, qui échappe à l'entendement des chercheurs étrangers. Dans une recherche s'appuyant sur certains principes de la ER et portée par un binôme binational, le chercheur local assume un double rôle : celui de chercheur – puisqu'il est coproducteur de connaissance – et celui d'intermédiaire entre le chercheur étranger et l'interviewé (ainsi qu'avec l'ensemble du contexte de la situation d'interaction). Ces caractéristiques, loin d'être un biais pour la réalisation des entretiens, en font, pour une grande partie, sa force. Cette force constitue l'un des attraits majeurs de cette démarche inspirée d'une ethnographie rapide binationale. Les différences linguistiques et culturelles, rencontrées *in situ*, permettent de mettre à jour *a posteriori* et tout au long de l'analyse des évidences, des non-dits, de demander des explications parfois naïves, mais qui fournissent un matériau d'un autre ordre à l'analyse.

La négociation des significations en ER comparative

S'appuyer sur l'ethnographie rapide afin de réaliser une recherche comparative fait émerger des questionnements intéressants sur le contexte d'entretiens en binôme. Ainsi, le contexte de la ER a des effets sur l'interaction avec l'informateur et permet par ailleurs de déclencher des processus d'objectivation des présupposés chez les trois participants à l'entretien (l'informateur et les deux chercheurs), car l'introduction d'une troisième personne, qui plus est étrangère, agit sur la situation.

Les effets sur l'interaction avec l'informateur

Comme toute situation d'interaction, l'entretien est marqué par des asymétries et des contraintes interactionnelles (Goffman, 1973) : le choix des thèmes et la gestion du temps, l'ordre des questions et le rythme de la conversation entre un informateur et le chercheur, mais aussi la maîtrise du thème et la mise en place de stratégies de mises en scène par l'interviewé comme par le chercheur. Dans la mesure où ce schéma est bouleversé par l'introduction d'une troisième personne – qui implique la gestion du déséquilibre tout autant que l'apport des différences culturelles et linguistiques –, un nouveau type d'interaction émerge, multipliant les rôles à assumer et rendant possibles de nouvelles situations d'interaction.

Dans un premier temps, une effervescence des échanges a été observée dans cette situation d'entretien binational. De façon générale, les informateurs interagissent avec les deux interlocuteurs, mais à certains moments, consciemment ou non, ils élaborent un discours qui privilégie soit le chercheur local (en utilisant des références partagées par les habitants du pays ou de la région), soit le chercheur étranger (en ayant la préoccupation d'expliquer, de détailler, de traduire certaines situations, et par l'usage de certains stéréotypes ou d'exemples de sens commun dans l'élaboration du discours). Dans ces interactions, le participant se concentre souvent sur son image publique. À titre d'exemple, à la fin de la conversation, un éditeur d'un site brésilien demande aux chercheurs leur avis sur la qualité de l'entretien. Or c'est une question que les deux chercheurs n'ont jamais eue après un entretien réalisé individuellement. La possibilité d'échanger avec un étranger paraît provoquer une sensation d'étrangeté pour l'informateur. Cette sensation évoque peut-être la possibilité d'être jugé par un regard extérieur, d'être évalué sur le discours journalistique – ou sur le journalisme – qu'il vient de produire, ou alors elle active ou réactive une représentation un peu touristique de l'autre, de l'étranger. Finalement, une troisième possibilité émerge : les interactions entre les chercheurs eux-mêmes qui se révèlent dans les situations de traduction des questions, de demandes d'éclaircissement de certaines réponses, d'élaboration d'explications complémentaires et des commentaires produits pendant l'entretien sont potentiellement une manière de tester (tant par les collègues chercheurs que par l'informateur) des intuitions, des hypothèses ou des explications préliminaires.

L'entretien réalisé à trois révèle par ailleurs des situations d'adaptation ou même d'inversion des rôles sociaux assumés par les participants. La situation la plus simple renvoie au moment où le chercheur étranger ne comprend pas la situation et doit demander une intervention du chercheur local ou l'aide de l'informateur. Dans ce cas, la situation d'interaction se modifie – d'un registre de récolte de données dans le cadre d'une recherche académique à une explication réalisée dans un moment d'interaction et destinée à l'un des deux chercheurs – et exige une transformation de la situation de performance des trois interlocuteurs. Cela amène à une profusion de moments où peuvent être observées des situations culturelles déséquilibrées, comme expliqué dans la partie précédente. Une autre situation particulièrement intéressante est survenue durant un entretien avec une jeune journaliste belge, à Bruxelles. Lors de la description du cursus de formation de la journaliste, le chercheur brésilien tente une interprétation directe de la réponse en se basant sur son propre contexte national :

JB : J'ai appris [lors de la formation] à mettre en forme l'information, j'ai appris à faire en sorte [...], si je veux transmettre un message, d'avoir les outils, la manière de faire pour que l'auditeur ou les lecteurs le comprennent et, surtout, s'arrêtent dessus. Donc, j'ai appris comment faire un journal parlé qui soit compréhensible, qu'on ne perde pas l'auditeur. On a appris une technique de base en fait.

CB : C'est bien ça, parce que c'est différent au Brésil. Alors, vous avez fait une première formation théorique, et ensuite c'est plus l'apprentissage de la pratique?

JB : C'est cela.

Ce premier effort d'interprétation comparative par le chercheur étranger provoque une intervention de la chercheuse franco-belge, qui connaît le contexte de formation universitaire belge et qui précise la réponse de l'interviewée :

CFB : C'est un master plus professionnel, même s'il est académique, c'est-à-dire que la moitié des cours sont des cours plus académiques, plus théoriques, et l'autre moitié des cours sous forme de travaux pratiques. Il y a beaucoup de travaux pratiques quand même dans cette formation.

La journaliste est alors appelée à réagir à cette « explication-réponse » donnée par la chercheuse locale :

JB : Oui, oui, ça va, il faudrait en avoir plus, mais... (rires).

CFB : Comme toujours. Et donc il y a deux stages dans la formation.

CB : OK.

Dans ce cas, pour la CFB, il ne s'agit pas seulement de donner une explication, mais d'assumer le rôle de médiatrice entre la journaliste et le chercheur brésilien (dont elle essaie d'anticiper non seulement sa connaissance sur le sujet, mais aussi les motivations implicites à la question qu'il lui a posée). Dans ce petit extrait s'observe la complexité de gérer une interaction à trois où un questionnement « dénaturisé » fait par le chercheur étranger provoque d'abord une rupture dans la logique question-réponse de l'entretien. Plus important, un nouvel arrangement dans les rôles assumés par les participants de l'interaction émerge : la chercheuse répond à la question « au nom » de l'interviewée (qui doit montrer son accord ou son désaccord par rapport à cette réponse) tout en s'adressant au chercheur brésilien, comme elle le ferait devant d'autres publics « étrangers » qui auraient besoin de ce genre de précision.

Objectiver les présupposés

Les entretiens binationaux menés en binôme et dans le cadre d'une démarche de l'ethnographie rapide résolvent des problèmes d'envergure : celui de l'immersion longue d'un chercheur étranger dans une situation locale et celui de la maîtrise de la langue et des référents culturels. L'association de deux chercheurs ouvre la possibilité de regards croisés sur un objet similaire, avec des perspectives nationales et culturelles différentes, maîtrisées par le binôme. Mais, ce que cette association permet de plus important encore est le questionnement et la remise en cause incessants des ancrages nationaux des croyances et des représentations. Dans les entretiens menés, il était fréquent que des situations, des thématiques ou des éléments pratiques ou théoriques soient débattus à partir d'un questionnement initié par l'autre chercheur ou par la

découverte de situations inconnues décrites par l'informateur. À titre d'exemple, les interviewés brésiliens, en racontant leurs parcours professionnels, ne distinguaient pas les emplois journalistiques occupés dans le secteur médiatique de ceux dans la communication publique ou sociale, ce qui, pour la chercheuse étrangère, posait vraiment question. Cette situation s'explique par le statut d'*assessor de imprensa* (sorte d'attaché de presse), qui a été très attractif pour les journalistes dans les années 1980 (soutenu en cela par les milieux académiques et des syndicats) et qui a été progressivement considéré comme un travail journalistique par le milieu professionnel brésilien. Or la situation est complètement différente dans les contextes français ou belge où, même si la mobilité entre les secteurs du journalisme et de la communication est semblable, la situation tend à renforcer un discours alarmiste sur la mutation du statut professionnel du journaliste, sur la précarité des conditions d'emploi (les journalistes devant faire de la communication pour pouvoir vivre) et sur la différenciation nécessaire entre les pratiques des journalistes et des communicants.

C'est dans ce contexte que la CFB interroge une informatrice : « Que fait un journaliste employé par une chambre municipale ? » La journaliste se trouve alors dans l'obligation d'objectiver ses pratiques, de les qualifier de journalistiques, de prendre du recul par rapport à son statut et d'expliquer les pratiques dans le secteur de la communication de la chambre municipale, et notamment toutes les pratiques associées au travail d'investigation. L'interviewée est employée d'un cabinet de l'opposition au sein duquel le travail politique consiste à enquêter sur le pouvoir et sa bonne gestion. Elle qualifie sa fonction de journaliste d'investigation puisqu'elle est aussi responsable de couvrir les enquêtes; tout en faisant en fait un travail d'*assessor de imprensa*. Cette réponse permet alors au CB et à la CFB de déconstruire un discours souvent non questionné.

Un autre questionnement a concerné le contexte de formation et l'accès au marché du travail local ainsi que les différentes formes de précarisation du métier dans les deux pays. Au Brésil, la formation supérieure en journalisme était une condition obligatoire entre 1969 et 2009 pour accéder au marché du travail et obtenir le statut de « journaliste professionnel ». De ce fait, dans l'imaginaire des journalistes tout autant que des chercheurs brésiliens, être journaliste équivaut à détenir un diplôme en journalisme. Durant les entretiens en Belgique, il était courant que le CB pose des questions associant directement la formation universitaire au moment où l'informateur commence à se « sentir journaliste », ce qui pouvait étonner les participants belges. Pour l'un d'eux, l'association entre la formation universitaire et le statut professionnel ne va pas de soi, ce qui provoque chez le CB un questionnement sur son propre système normatif et sur les fondements de ses questionnements sur l'identité des journalistes. À la suite d'un autre entretien avec un jeune blogueur belge, le CB exprime son inconfort dans la situation et les difficultés qu'il a eues à prendre au sérieux l'informateur, puisque celui-ci ne correspondait pas à son image du journaliste.

Ces deux situations – l’identité d’un *assessor de imprensa* et celle d’un blogueur belge – révèlent ainsi une tension entre des statuts proposés par les participants et prescrits par les chercheurs. Ainsi, le blogueur était difficilement considéré comme journaliste par le CB, alors que l’*assessor de imprensa* était lui considéré comme un communicant par la chercheuse étrangère. Et ce n’est pas tant la découverte des différences identitaires qui jouent ici, mais bien le questionnement et les discussions que cela amène dans le binôme binational afin d’objectiver des présupposés ou des éléments construits et ancrés chez les uns et les autres.

Conclusion

Deux enjeux majeurs se posaient au début de la recherche au moment de la réalisation séparée des entretiens, et se posent régulièrement à d’autres programmes de recherche comparative : 1) les présupposés des chercheurs sur leurs propres pays comme sur le pays étranger entraînent des processus de traduction (Hassenteufel, 2005) qui ne sont pas supportés par une connaissance fine du contexte national de l’autre; 2) le manque d’accès au terrain ne permet pas de comprendre les interactions partagées. Nos questionnements ne sont pas isolés et ils renvoient à des enjeux déjà présents dans d’autres champs disciplinaires (Shah, 2004) qui interrogent la réalisation d’entretiens en contexte interculturel. L’évolution de la démarche a amené d’une part à être inspirés par la méthodologie de l’ethnographie rapide et d’autre part à constamment procéder à une lecture interactionniste des postures et des discours des chercheurs impliqués.

Suivre les pistes proposées par l’ethnographie rapide a permis de comprendre des contextes étrangers *in situ*, de réaliser des phases d’observation rapides ou de consulter des documents nationaux. Ces démarches deviennent complémentaires aux processus de compréhension plus livresque des systèmes nationaux – des configurations médiatiques, des modalités de régulation des groupes professionnels, des processus de construction identitaire professionnelle des journalistes.

Suivant les préceptes de la ER, la mise en place d’une équipe multiple, diverse, et donc ici, d’un duo binational, résout une partie de la question du temps : le chercheur local prépare le travail, active ses réseaux, anticipe les incompréhensions et accompagne le processus de socialisation. Elle ouvre aussi la voie à une compréhension plus fine de ce qui constitue les différences entre les terrains (par la mise en regard de l’autre, par ses surprises, ses interrogations). Et, enfin, elle propose une alternative à cette dissociation entre la posture d’*insider* et d’*outsider* en construisant un certain équilibre : chacun étant à un moment celui qui est « dans », puis « hors », et chacun concourt, à tour de rôle, à mieux comprendre l’une et l’autre posture. Les deux chercheurs sont alors capables de tenter de trouver un équilibre qui facilite non seulement la collecte, mais aussi l’analyse des données. La présence du chercheur local contribue à construire un cadre familier de la situation de recherche qui permet de réduire certaines difficultés dans la compréhension des données⁸. Le

chercheur étranger peut aussi poser des questions s'écartant parfois des notions préconstruites ou des conventions partagées par son collègue et l'informateur. Et les postures s'inversent dans le contexte national de l'autre.

Comme dans toute perspective interactionniste (Morrisette, 2011; Poupart, 2011), cette recherche comparative utilisant des principes de la ER considère les entretiens comme des situations d'interaction dans lesquelles sont négociés des statuts et des significations. Constituer des binômes binationaux introduit une troisième personne dans la relation et notamment un chercheur étranger. Cet acte complexifie le processus en rendant plus riche le jeu de négociation des rôles et la prise en compte des attachements nationaux, mais aussi, et, surtout, encourage les acteurs de l'entretien à construire ensemble des significations et des explicitations de postures, d'idées, etc. En cela, chaque chercheur explicite ses présupposés et, surtout, entend ceux des autres, en connaissance des terrains, des lieux et des histoires. Et même si cet article est centré sur les entretiens et leurs enjeux, il ne doit pas masquer le fait que la recherche elle-même a été alimentée par des séances d'observations courtes, des prises de photographies des lieux dans une démarche de sociologie visuelle, et des échanges avec des acteurs non journalistes pour nourrir l'analyse des terrains.

Cette démarche de ER comparative est originale et fructueuse, car elle préserve la richesse des réalités nationales et la finesse des éléments à comparer, tout en justifiant la démarche méthodologique inductive et qualitative. Sans cette démarche menée conjointement, l'analyse aurait peut-être porté uniquement sur les différences : cherchant dans les données de l'autre ce qui pouvait distinguer les terrains. Or s'attacher à prendre le temps d'aller même rapidement (et c'est tout le paradoxe de cette démarche : prendre le temps de faire rapidement) sur les terrains, d'aller voir et d'expérimenter les études de cas du chercheur local, de discuter directement après chaque entretien dans chacun des pays est devenu le socle de toute la démarche d'analyse. Poursuivre cette piste pourrait amener à faire avancer une proposition méthodologique plus ample pour asseoir les recherches comparatives internationales de nature qualitative, qui restent toujours au second plan dans le cadre des études en journalisme.

Notes

¹ « *Interview data gains meaning from the interviewer's presentation and interpretation of information. The researcher engages with the data from a particular positioning, and the process of making meaning worked from the subjectivity, giving particular stand to 'meaning'. In intercultural research the researcher needs to engage data from difference-based perspective* » (Shah, 2004, p. 561, la phrase est soulignée par les auteurs).

² « *In short-term projects that involve a number of agents and especially when ethnographers are on board for only part of the duration of the project knowledge emerges as field-materials flow between different people at different times. The sets of encounters through which ethnographic knowledge/knowning emerges are qualitatively different, their development is rapid, and intense, and will grow in different ways as encountered by different people, arguments and ways of knowing long beyond the life of the fieldwork itself* » (Pink & Morgan, 2013, p. 354).

³ « *The use of multiple researchers has a number of advantages in negotiating policy and cultural issues in cross-national studies and in deepening understandings of a specific context through multiple analyses of the same events (Millen, 2000). In particular, involving at least two or more researchers in all aspects of data collection and analysis – where typically one is more of an “insider” in terms of knowing the case study site and one may be less familiar – an “outsider” – ensures shared opportunities for reflection and critique* » (Charlesworth & Baines, 2015, p. 10).

⁴ Le projet a englobé un troisième pays, la Belgique, étant donné que l'un des deux chercheurs a rejoint un poste dans une université belge. De ce fait, la situation aurait pu devenir encore plus complexe, puisque les journalistes belges seraient devenus le sujet d'un double regard étranger : franco-brésilien. Mais l'immersion de la chercheuse francophone dans le contexte belge, la maîtrise de la langue, la petitesse de la taille du marché médiatique et le rôle de direction d'une formation au journalisme dans le pays ont permis une acculturation rapide.

⁵ « *The creation of interview and observation schedules as well as timetables for multi-sited rapid ethnography is an extensive process, involving desk research, background interviews, and mind-mapping exercises to analyse the chosen practice areas (in our case mass communication, primary education, and packaging) and emerging themes. Since field data collection has to be completed within the space of two or three weeks, effective time planning is obviously paramount, while remaining flexible to adapt to changing situations* » (Halme et al., 2016, p. 117).

⁶ « *Eu falei rápido; você acabou quase não entendendo, né? O que que é a representação do jornalismo, para mim, naquela época? Foi como eu falei...* ».

⁷ « *Abriu uma seleção [para estagiários].* »; « *O que representação do jornalismo você teve?* ».

⁸ Barna (1998, cité dans Shah, 2004) évoque les difficultés liées notamment au manque de familiarité entre l'interviewer et la personne interrogée : la possibilité de percevoir des similitudes, les différences dans la compréhension du langage, les erreurs d'interprétation non verbale, les préjugés et les stéréotypes, les tendances à évaluer l'autre comme un représentant du groupe et non comme un individu, et une grande anxiété.

Références

- Baines, D., & Cunningham, I. (2011). Using comparative perspective rapid ethnography in international case studies : Strengths and challenges. *Qualitative Social Work*, 12(1), 73–88. <https://doi.org/10.1177/1473325011419053>

- Baribeau, C., & Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Bonu, B. (2004). Procédures d'objectivation dans un entretien de recherche. *Activités*, 1(1-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1251>
- Broustau, N., Jeanne-Perrier, V., Le Cam, F., & Pereira, F. H. (2012). L'entretien de recherche avec des journalistes. Propos introductifs. *Sur le journalisme – About journalism – Sobre jornalismo*, 1(1), 6-12.
- Charlesworth, S., & Baines, D. (2015). Understanding the negotiation of paid and unpaid care work in community services in cross-national perspective : The contribution of a rapid ethnographic approach. *Journal of Family Studies*, 21(1), 7-21. <http://dx.doi.org/10.1080/13229400.2015.1010263>
- Demazière, D. (2007). À qui peut-on se fier? Les sociologues et la parole des interviewés. *Langage et société*, 3-4(121-122), 85-100. <https://doi.org/10.3917/lis.121.0085>
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, 1(123), 15-35. <https://doi.org/10.3917/lis.123.0015>
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- de Verdalle, L., Vigour, C., & Le Bianic, T. (2012). S'inscrire dans une démarche comparative. Enjeux et controverses. *Terrains & travaux*, 2(21), 5-21.
- Esser, F. (2013). The emerging paradigm of comparative communication enquiry : Advancing cross-national research in times of globalization. *International Journal of Communication*, (7), 113-128. <https://doi.org/10.5167/uzh-91247>
- Forget, M. H., & Paillé, P. (2012). L'entretien de recherche centré sur le vécu. *Sur le journalisme – About journalism – Sobre jornalismo*, 1(1), 72-83.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Haas, V. (2007). De l'incommunicable à l'intransmissible : la gestion du silence dans l'entretien de recherche. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 232-242.
- Halme, M., Kourula, A., Lindeman, S., Kallio, G., Lima-Toivanen, M., & Korsunova, A. (2016). Sustainability innovation at the base of the pyramid through multi-sited rapid ethnography. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 23(2), 113-128. <https://doi.org/10.1002/csr.1385>

- Hanitzch, T. (2009). Comparative journalism studies. Dans K. Wahl-Jorgensen, & T. Hanitzch (Éds), *The handbook of journalism studies* (pp. 433-447). New York, NY : Routledge.
- Hanitzsch, T., Hanusch, F., Mellado, C., Anikina, M., Berganza, R., Cangoz, I., ... Kee Wang Yuen, E. (2011). Mapping journalism cultures across nations : A comparative study of 18 countries. *Journalism Studies*, 12(3), 273-293. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2010.512502>
- Hassenteufel, P. (2005). De la comparaison internationale à la comparaison transnationale. Les déplacements de la construction d'objets comparatifs en matière de politiques publiques. *Revue française de science politique*, 55(1), 113-132. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0113>
- Heinz, W. R., & Krüger, H. (2001). Life course : Innovations and challenges for social research. *Current Sociology*, 49(2), 29-45. <https://doi.org/10.1177/0011392101049002004>
- Kluwin, T. N., Morris, C. S., & Clifford, J. (2004). A rapid ethnography of itinerant teachers of the deaf. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 62-72.
- Lahire, B. (2012). Chercheurs en collectif, entretiens en commun. Propos de Bernard Lahire. *Sur le journalisme – About journalism – Sobre jornalismo*, 1(1), 22-29.
- Masson, E., & Haas, V. (2010). Dire et taire : l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche. *Bulletin de psychologie*, 1(505), 5-13. <https://doi.org/10.3917/bupsy.505.0005>
- Millen, D. R. (2000). *Rapid ethnography : Time deepening strategies for HCI field research*. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.150.6831&rep=rep1&type=pdf>
- Morrisette, J. (2011). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 10-32.
- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). Introduction. De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.
- Novais, R., Moreira, S., & Silva, L. (2013). Companheiros de Armas? Uma comparação entre o mundo jornalístico português e o brasileiro [Compagnons d'armes? Une comparaison entre les mondes journalistiques portugais et brésilien]. *Brazilian Journalism Research*, 9(1), 76-95. <https://doi.org/10.25200/BJR.v9n1.2013.501>
- Örnebring, H. (2012). Comparative journalism research – An overview. *Sociology Compass*, 6 (10), 769-780. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2012.00493.x>

- Pierret, J. (2004). Place et usage de l'entretien en profondeur en sociologie. Dans D. Kaminski, & M. Kokoreff (Éds), *Sociologie pénale : système et expérience* (pp. 199-213). Toulouse : ERES.
- Pink, S., & Morgan, J. (2013). Short-term ethnography : Intense routes to knowing. *Symbolic Interaction*, 36(3), 351-361. <https://doi.org/10.1002/symb.66>
- Poupart, J. (1993). Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche. *Sociologie et sociétés*, 25(2), 93-110. <https://doi.org/10.7202/001573ar>
- Poupart, J. (2011). Tradition de Chicago et interactionnisme : des méthodes qualitatives à la sociologie de la déviance. *Recherches qualitatives*, 30(1), 178-199.
- Ranabahu, N. (2017). "Rapid" but not "raid". A reflection on the use of rapid ethnography in entrepreneurship research. *Qualitative Research Journal*, 17(4), 254-264. <https://doi.org/10.1108/QRJ-12-2015-0098>
- Shah, S. (2004). The researcher/interviewer in intercultural context : A social intruder! *British Educational Research Journal*, 30(4), 549-575. <https://doi.org/10.1080/0141192042000237239>
- Strauss, A. L. (1992). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Métailié.
- Tambayong, L., & Carley, K. (2012). Network text analysis in computer-intensive rapid ethnography retrieval : An example from political networks of Sudan. *Journal of Social Structure*, 13(1), 1-24. <https://doi.org/10.21307/joss-2019-028>

Florence Le Cam est professeure et titulaire de la Chaire de journalisme à l'Université libre de Bruxelles (Belgique). Elle est coéditrice de la revue internationale et multilingue *Sur le journalisme*. Ses recherches portent sur les identités professionnelles journalistiques et sur la matérialité des espaces de travail du journalisme, développées dans une démarche qualitative et comparative. Elle est membre du ReSIC (ULB) et d'Arènes (Université de Rennes 1).

Fábio Henrique Pereira est professeur associé à la Faculté de Communication de l'Université de Brasilia (Brésil). Il est éditeur de la revue *Brazilian Journalism Research* et coéditeur de la revue *Sur le Journalisme*. Ses recherches portent sur l'identité professionnelle et la carrière des journalistes à partir des méthodologies qualitatives (entretien, ethnographie) et comparatistes.

Pour joindre les auteurs :
 flecam@ulb.ac.be
 fabiop@unb.br

***Dans les coulisses d'une recherche-action :
genèse et enjeux d'une recherche
sur les apports de l'écoute musicale en psychiatrie***

Émilie Bovet, Ph. D.

Haute École de Santé Vaud (HESAV), Suisse

Matthieu Thomas, Doctorant

Université de Lausanne, Suisse

Angelika Güsewell, Ph. D.

Haute École de Musique (HEMU), Suisse

Gilles Bangerter, R.N.

Haute École de Santé Vaud (HESAV), Suisse

Alexia Stantzos, M.A.

Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (CHUV), Suisse

Cédric Bornand, M.A.

Haute École d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (HEIG-VD), Suisse

Résumé

Depuis 2012, une équipe alliant sciences infirmières, psychologie, sociologie et ingénierie réalise une recherche-action sur le développement et l'impact d'un dispositif d'écoute musicale dans les chambres de soins intensifs d'hôpitaux psychiatriques suisses et français. Conçu comme un exercice autoréflexif, cet article retrace la genèse de cette recherche-action afin d'en révéler la fabrique et les coulisses. Il rapporte comment le projet s'est concrètement déroulé, avec ses réussites, ses défis et ses difficultés. À terme, il s'agit de soulever les principaux

enjeux au cœur de la recherche et ainsi d'interroger les conditions de possibilité des recherches-actions, notamment lorsqu'elles se déroulent en milieu hospitalier et en psychiatrie.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION, MÉTHODOLOGIE, INTERDISCIPLINARITÉ, PSYCHIATRIE, MUSIQUE

Abstract

Since 2012, a team combining nursing, psychology, sociology and engineering has been engaged in an action research project on the development and impact of a device for listening to music in intensive care rooms in Swiss and French psychiatric hospitals. This article was designed as an exercise in self-reflection. It traces the origins of this action research, revealing its background and inner workings. It reports how the project actually proceeded, with its successes, its challenges and its difficulties. Finally, it raised the main issues that were central to the research and asked in which conditions an action research project is even possible, especially in a hospital environment and in psychiatry.

Keywords

ACTION RESEARCH, METHODOLOGY, INTERDISCIPLINARITY, PSYCHIATRY, MUSIC

Introduction

Depuis 2012, notre équipe interdisciplinaire regroupant des chercheurs et chercheuses et des spécialistes de la santé mentale de trois hautes écoles spécialisées (HES)¹ réalise une recherche sur le développement, l'installation et l'impact d'un dispositif d'écoute musicale dans les chambres de soins intensifs (CSI)² en psychiatrie. Ces chambres constituent une mesure de contention « lourde » (Bovet, 2009) qui soulève des problèmes médicaux, éthiques et légaux quant à ses effets sur le plan thérapeutique, sur la prise en charge des patientes et patients et sur les restrictions des libertés individuelles (Gutheil, 1978; Klein & König, 2016; Palazzolo, 2002; Steinert & Gebhardt, 2000). Dans ce contexte controversé, la recherche « Écoute musicale en CSI » vise à examiner les soins dans les CSI à partir des potentiels apports de la musique et de l'écoute musicale (Güsewell et al., 2019; Güsewell et al., sous presse; Thomas et al., sous presse).

Ce projet s'inscrit dans la perspective d'une recherche-action (R-A), un paradigme de recherche aussi pluriel que foisonnant (Christen-Gueissaz et al., 2006; Les chercheurs ignorants, 2015; Mesnier & Missotte, 2003). Si la R-A est une approche dont les contours sont « imprécis » (Resweber, 1995), plusieurs caractéristiques principales peuvent malgré tout être dégagées. D'une part, ces recherches partent de problématiques soulevées par des acteurs et actrices de terrain dans des domaines aussi larges que la santé, le social, la culture, l'éducation ou encore la gestion (Lapointe & Morrissette, 2017; Lavoie et al., 1996; Rullac, 2018). D'autre part, les R-A impliquent une collaboration active entre les équipes de recherche et les équipes professionnelles dans une optique délibérément horizontale de production

collective des savoirs et des pratiques (Coenen, 2001; Corbillon & Rousseau, 2005; Lyet, 2011). Enfin, la finalité des R-A est avant tout d'ordre transformatif : co-produire de nouveaux outils concrets, modifier les pratiques et produire un savoir *transformateur* pour les différents protagonistes (Barbier, 1996; Goyette & Lessard-Hébert, 1987; Liu, 1997). En d'autres termes, le noyau de la R-A peut être défini comme *une recherche à partir de l'action, dans l'action et pour l'action*. Dans cette perspective, notre recherche est le fruit d'une collaboration intensive entre des chercheurs et chercheuses en sciences humaines et en ingénierie, et des infirmiers et infirmières en psychiatrie. Elle s'est co-construite à partir de problèmes soulevés dans les institutions psychiatriques, autour des CSI, et possède une visée clinique : l'écoute musicale est appréhendée ici comme un outil dans la pratique soignante et comme opérateur de bien-être pour les personnes placées en CSI, même si on ne lui attribue pas, *a priori*, de propriété thérapeutique spécifique.

Le champ des R-A est désormais bien installé dans le paysage de la recherche. Toutefois, peu d'écrits reviennent sur la manière dont ces recherches se déroulent concrètement et sur les difficultés que les équipes de recherche rencontrent pratiquement³. La plupart des articles qui décrivent des R-A prennent la forme d'un « récit institutionnel » dont la caractéristique est de « subsumer les particularités des réalités rapportées » pour en faire « de simples instances ou expressions de l'institutionnel » (Smith, 2005/2018, p. 177). Autrement dit, les récits empiriques sont bien souvent écrits de façon abstraite et idéalisée, pour montrer que la recherche applique parfaitement les principes théoriques de la R-A⁴.

Prenant le contrecoup de cette perspective, cette contribution se veut un *exercice autoréflexif* de notre équipe sur sa propre pratique de recherche. Pour cela, nous retraçons la genèse de la R-A afin de montrer sa fabrique et ses coulisses. Loin d'être un aveu de faiblesse, l'ouverture de la « boîte noire » (Beaudoin et al., 2018; Latour, 1989) de la recherche vise à montrer comment ce projet s'est concrètement déroulé, avec ses réussites et ses difficultés. À terme, il s'agit d'interroger les conditions de possibilité d'une R-A, notamment lorsqu'elle se déroule en milieu hospitalier et en psychiatrie. Cette contribution se structure en quatre parties. Premièrement, nous reviendrons sur la manière dont la recherche a émergé à la croisée d'un constat empirique des difficultés liées aux CSI en psychiatrie et d'une réflexion sur le dialogue clinique en situation de crise. Deuxièmement, nous aborderons les grandes reconfigurations de cette recherche, engendrées par le financement d'une fondation suisse. Troisièmement, nous décrirons les collaborations au sein de l'équipe et avec les partenaires du « terrain », en l'occurrence des équipes soignantes, dans le cadre de cette deuxième phase du projet. Enfin, nous concluons par une synthèse analytique et un plaidoyer pour une R-A ouverte et « incertaine ».

Du « bricolage » de solutions à la conception d'une recherche

La R-A se caractérise par le déploiement d'une démarche de recherche autour d'un problème concret identifié par des personnes impliquées sur un terrain spécifique (Liu, 1997). Cette particularité a séduit Alexia Stantzios et Gilles Bangerter, infirmière clinicienne et infirmier clinicien en psychiatrie affiliés à la Haute École de Santé Vaud, qui avaient collaboré sur des recherches visant l'amélioration des soins infirmiers en psychiatrie aiguë, notamment autour de l'accueil des personnes en crise (Bangerter et al., 2012; Stantzios & Bangerter, 2016). Leur constat était que le format classique de leurs recherches positionnait l'équipe hospitalière, avec laquelle les deux collaboraient, comme « objet » d'étude plutôt que comme « sujet » participant. Le personnel soignant impliqué dans la recherche se sentant peu concerné par la démarche, un désengagement progressif s'était fait sentir, ce qui s'était répercuté sur la récolte de données empiriques. À la suite de ces expériences, leur choix avait été de partir directement des préoccupations concrètes des équipes soignantes et des patientes et patients pour mener leur recherche ultérieure, relative à l'écoute de la musique dans les chambres de soins intensifs en psychiatrie. Ce sujet de recherche a été motivé par plusieurs constats et idées.

Premièrement, la fonction thérapeutique de la CSI en psychiatrie reste controversée. En effet, si l'architecture minimaliste de cet espace fermé (cf. Figure 1) vise à diminuer le flux d'informations sensorielles accessibles au patient ou à la patiente, ainsi qu'à réorganiser l'interaction « soignant-patient » sur un mode soutenu, contenant et apaisant, plusieurs études relèvent que la diminution des stimulations sensorielles présente des risques. La déprivation sensorielle entraînerait une plus grande perception du corps et de ses bruits (Bayard, 2011), ainsi que l'augmentation des symptômes psychotiques (Bovet, 2009; Mason & Brady, 2009). Les personnes isolées peinent également à percevoir la fonction thérapeutique de cette mesure et développent un sentiment d'abandon, d'angoisse et de colère (Bardet Blochet, 2009; Friard, 2009; Holmes et al., 2004; Meehan et al., 2004).

Deuxièmement, ce type d'intervention pose problème aux équipes soignantes, qui pâtissent des paradoxes qu'engendre la mise en chambre fermée. Bien que cette démarche soit conçue pour favoriser un mode d'interaction rapproché avec les patientes et patients, ainsi que l'instauration d'une alliance thérapeutique, le recours à la CSI peut au contraire fragiliser l'alliance, réduisant dès lors les interactions « patient-soignant » au strict minimum (Hoekstra et al., 2004). En effet, la perte d'autonomie tout comme le sentiment négatif d'isolement vécu par la patiente ou le patient entament les liens de confiance avec le personnel soignant. En outre, la charge symbolique véhiculée par le cadre particulier de la chambre de soins (privation de liberté) exacerbe le rapport de pouvoir du soignant ou de la soignante sur les personnes enfermées (Mouillerac, 2009).



Figure 1. Une CSI d'un hôpital psychiatrique dans le canton de Vaud et un dispositif d'écoute musicale en arrière-plan à droite dans le mur.

Dans ce contexte limitant fortement les interactions et les soins de qualité, des soignantes et soignants du Centre de psychiatrie du Nord vaudois (CPNVD), à Yverdon-les-Bains en Suisse romande, avaient tenté de « bricoler » (Rullac, 2018) des solutions pour que les personnes hospitalisées en CSI puissent écouter de la musique ou des émissions radiophoniques, et, de ce fait, s'apaiser et se sentir moins seules. Rapidement, il s'était avéré que la possibilité d'écouter de la musique était très appréciée par les patientes et patients. Cependant, le recours à la musique restait une proposition et une action émanant du personnel soignant : en effet, celui-ci enclenchait et arrêtaient la radio ou la chaîne stéréo, en réglait le volume et décidait des heures d'écoute, les patientes et patients restant tributaires des décisions des équipes soignantes. Sur la base de cette expérience, Alexia Stantzios, exerçant alors à la fois comme infirmière à l'hôpital d'Yverdon-les-Bains et comme enseignante-chercheuse à la Haute École de Santé Vaud, a proposé à son collègue Gilles Bangerter ainsi qu'à l'équipe soignante d'une unité du CPNVD de développer une R-A sur une nouvelle modalité d'intervention en CSI structurée autour de l'écoute musicale. L'envie était, d'une part, de créer un environnement où une rencontre entre les patientes et patients et les morceaux de musique serait possible afin d'amener un changement émotionnel

positif pour ces personnes hospitalisées dans un espace anxiogène (Fredrickson, 1998). D'autre part, l'objectif était que cette écoute musicale s'opérerait par un objet piloté directement par les patientes et patients afin de leur redonner un minimum d'autonomie et de pouvoir décisionnel durant leur hospitalisation. Ceci dans l'espoir d'augmenter leur estime de soi et de réduire leur anxiété (Topo et al., 2004). Enfin, l'équipe escomptait qu'un échange autour de la musique entre « soignant-patient » modifierait l'interaction et améliorerait la qualité relationnelle du soin, au moment de la mise en CSI comme durant tout le séjour des personnes hospitalisées.

Développer un dispositif inédit

La pertinence d'une R-A était notamment liée au contexte spécifique des CSI : dans ces chambres uniquement équipées de meubles mous, l'introduction de tout autre objet est interdite, dans le but d'éviter que les patientes et patients ne l'utilisent pour se faire du mal. Il fallait ainsi élaborer un objet directement intégré à l'architecture de la chambre, tout en respectant les paramètres de sécurité, de solidité et d'accessibilité. Parallèlement à l'élaboration de l'objet, l'équipe réfléchirait à une sélection adéquate de morceaux musicaux susceptibles d'être diffusés par ce dernier. Une fois conçu, ce dispositif pourrait être testé par les personnes concernées et les impressions de chacune et chacun être recueillies au moyen d'entretiens, de *focus groups* et d'observations. Pour développer ce dispositif inédit et étudier son impact, l'équipe initiale s'est associée en 2012 à l'ingénieur Cédric Bornand et son assistant Valentin Vuagniaux de la Haute École d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (HEIG-VD), à la psychologue et musicienne Angelika Güsewell et son assistant Sylvain Pool de la Haute École de Musique (HEMU), ainsi qu'à la sociologue Émilie Bovet de la Haute École de Santé Vaud (HESAV). Pour bénéficier du regard des personnes concernées par la psychiatrie, des séances de discussion ont été organisées avec le Groupe d'accueil et d'action psychiatrique (GRAAP). Un premier soutien financier du réseau de recherche des hautes écoles a permis d'entamer la recherche autour d'une question principale : comment l'élaboration d'un objet musical approprié à l'environnement spécifique de la CSI en psychiatrie est-elle susceptible d'engager de nouveaux modes d'interactions améliorant la qualité du soin aux patientes et patients en crise?

Le déroulement et les résultats de cette recherche ont fait l'objet de plusieurs publications (Bovet et al., 2015; Güsewell et al., 2019) et il est impossible ici d'y revenir dans les détails. Mentionnons qu'entre 2012 et 2015, cette collaboration a mené à la conception d'une interface tactile intégrée au mur de la CSI, équipée de plusieurs touches permettant aux patientes et patients de choisir les morceaux de musique et de régler le volume (cf. Figure 1). L'interface contient vingt morceaux de musique instrumentale de divers styles, répartis selon quatre principales dimensions émotionnelles (activation joyeuse, nostalgie, tension et calme). Des fiches explicatives sur les morceaux et leur compositeur ou compositrice ont été élaborées pour que les

personnes mises en CSI et les équipes soignantes dialoguent autour des morceaux et s'approprient davantage leur contenu. Durant plusieurs mois, l'équipe de recherche a recueilli les impressions et réactions de quatre personnes hospitalisées dans l'unique chambre équipée du dispositif, ainsi que celles des soignantes et soignants qui s'en occupaient, au moyen d'entretiens approfondis en face à face avec les patientes et patients à la fin du séjour en CSI, d'entretiens semi-directifs téléphoniques quotidiens avec les soignantes et soignants, et de *focus groups* avec les équipes soignantes de l'unité au terme de la récolte de données.

L'analyse des données a révélé que, malgré le nombre limité de morceaux, le dispositif conférait effectivement un sentiment d'autonomie aux patientes et patients et leur offrait des stimulations auditives, tactiles et visuelles bienvenues dans un contexte où les repères sont rares. Par ailleurs, les deux groupes soignant et patient ont relevé que les échanges autour de la musique, ainsi que des émotions et des souvenirs que certains morceaux évoquaient, favorisaient l'interaction et la confiance réciproque. Le relatif « succès » de cette recherche modeste – puisque centrée sur une seule chambre d'une seule unité de psychiatrie – et de cette collaboration entre une équipe soignante, des personnes concernées par la psychiatrie et une équipe de recherche venant de plusieurs hautes écoles a motivé cette dernière à envisager de poursuivre sa démarche. En effet, en plus de ces retours encourageants, la recherche a progressivement bénéficié d'une attention grandissante de la part des établissements psychiatriques et des revues professionnelles, ce qui a contribué à l'intérêt de plusieurs hôpitaux à s'équiper de l'interface tactile.

Un financement inattendu

Dès 2017, le dispositif a été installé dans trois hôpitaux psychiatriques de Suisse romande et dans un hôpital français. Parallèlement, l'équipe de recherche a publié plusieurs articles dans des revues professionnelles et internationales. Au cours de cette période, elle a continué à se réunir épisodiquement « hors projet » afin de faire le point sur les nouvelles institutions intéressées par le dispositif, mais aussi de discuter de l'éventualité d'un nouveau projet de recherche. Comme le mentionne l'une des chercheuses de l'équipe au cours d'un récent débriefing de groupe sur l'ensemble du processus de recherche :

Si je me souviens bien, on était quand même pendant deux ans un petit peu en *stand-by*. On avait déposé le rapport du premier [projet]. Chaque fois qu'on se voyait, à des intervalles longs, on se disait que ce serait bien d'avoir quelque chose. Et puis, de mon point de vue, il y a cet appel BREF qui est arrivé et on l'a un peu saisi au vol, sans trop réfléchir à ce que ça impliquait, c'est vrai, parce qu'il fallait faire vite (Extrait de discussion collective de l'équipe – 2020 06 02).

« Cet appel BREF », ainsi que le nomme la chercheuse, est un appel à projets lancé par la Fondation Gebert Rüf, fondation suisse dédiée à la science et à l'innovation⁵. Sous l'intitulé « BREF – jeter des ponts », ce programme visait à soutenir des projets « de recherche et de développement exemplaires dans le domaine de l'innovation sociale » menés par des membres des hautes écoles spécialisées de Suisse « qui souhaitent développer des idées fortes de nouvelles coopérations exemplaires et prometteuses avec des partenaires de l'économie et de la société »⁶. Si les exigences de la commission décisionnelle étaient élevées – sur les 269 demandes de soutien déposées entre 2009 et 2017, seules 31 d'entre elles ont été approuvées –, les fonds alloués à chaque projet retenu par la Gebert Rüf Stiftung (GRS) permettaient d'envisager une recherche d'une ampleur conséquente, le but étant notamment que les résultats de la recherche soient communiqués à différents types de public par des outils variés.

Si nous insistons sur ce moment, c'est qu'il constitue probablement une étape décisive pour la tournure qu'a prise la recherche par la suite, sans que nous en ayons à l'époque mesuré la portée. Commençons par un premier élément contextuel : cet appel a été « saisi au vol » et « il fallait faire vite ». Concrètement, après s'être assurée que nos ambitions de recherche s'inscrivaient dans les exigences du programme BREF, Angelika Güsewell, en charge de la recherche à l'HEMU, s'est attelée, durant l'été 2017, à la rédaction d'une première mouture du projet. La plupart des membres de l'équipe étant sur le point de partir en vacances, les réactions à ce premier document ont été très enthousiastes mais limitées, et Angelika Güsewell a donc rédigé la quasi-totalité du document final. Ceci peut paraître anecdotique, mais ce contexte particulier a favorisé une absence de discussion approfondie de l'équipe autour de ce que « serait » la future recherche : une recherche-action, une recherche clinique, une recherche appliquée, une recherche au design mixte, voire tout cela à la fois?

Un autre élément à considérer est lié à l'ampleur du nouveau projet de recherche. Pour répondre aux injonctions de développement et d'innovation sociale amenées par la GRS, il fallait notamment nouer des partenariats avec les institutions équipées du dispositif musical, impliquer leurs directions dans la signature de conventions, et compter sur les équipes soignantes pour aider à remplir divers types de questionnaires à destination des soignants et des patients (cf. Encadré 1). Au moment de la rédaction du projet, bien que ces types de collaborations aient été explicités, il n'a pas été possible d'accorder le temps nécessaire à une réflexion substantielle quant à la diversité des rôles occupés par les partenaires du « terrain ».

À l'automne 2017, nous avons appris que notre projet avait été retenu par la GRS pour un financement de deux ans. Dans la foulée, nous avons contacté les institutions partenaires et mis en place une procédure de recrutement pour une assistante ou un assistant de recherche, sans véritablement revenir sur le sens que

La recherche repose sur un dispositif méthodologique mixte composé de trois collectes de données parallèles (octobre 2018 – janvier 2020). La première concernait l'utilisation du dispositif musical par les patientes et patients. Chaque utilisation du dispositif par les personnes placées en CSI a été enregistrée de façon automatique. La deuxième collecte de données explorait le vécu subjectif des patientes et patients : passation d'un court questionnaire et réalisation de 20 entretiens approfondis. La troisième collecte de données s'intéressait au vécu subjectif des soignantes et soignants : passation d'un questionnaire préalable sur les valeurs professionnelles et le rapport à la musique, passation d'un questionnaire sur le vécu de la personne mise en CSI et réalisation de 20 entretiens approfondis, permettant ainsi de croiser le discours et le vécu des deux populations.

Ces dernières ont été recrutées dans les quatre institutions psychiatriques partenaires. Sur chaque site, deux unités ont été concernées : une première disposant d'une ou deux CSI équipées du dispositif d'écoute musicale et une deuxième dont la ou les CSI n'en sont pas équipées. La population totale comprend 83 patientes et patients (48 du groupe expérimental; 35 du groupe contrôle) et 76 soignantes et soignants (39 du groupe expérimental; 37 du groupe contrôle).

Encadré 1. Synthèse du dispositif d'enquête.

chacune et chacun d'entre nous donnait à ce nouveau projet, ni nous questionner sur notre propre posture dans cette configuration, ou encore nous concentrer sur les différents rôles attribués aux équipes soignantes avec lesquelles nous allions collaborer.

L'épreuve de la commission d'éthique

Une fois le fond obtenu, il a fallu soumettre un protocole de recherche à la Commission cantonale d'éthique de la recherche sur l'être humain (CER-VD) durant le printemps 2018. Le passage devant la CER-VD a constitué une véritable *épreuve* pour le projet au sens où nous devions avoir son accord pour lancer concrètement la recherche (cf. Nolen & Putten, 2007; St-Denis, 2017). Dans le domaine de la recherche en santé en Suisse, la CER-VD est un passage obligé pour les recherches qui impliquent des données de santé sur des personnes en cours d'hospitalisation⁷. L'essentiel de ce travail de formalisation intensive a consisté à développer un design de recherche calqué sur le modèle des sciences dites « dures », surtout médicales en ce qui concerne la commission. En résumé, alors que la demande déposée auprès de la Gebert Rûf Stiftung laissait une grande marge de manœuvre quant au déroulement concret de la recherche, il a fallu, à partir de ce moment, déterminer à l'avance l'ensemble des paramètres de la recherche et de son déroulement pour assurer que les droits des personnes hospitalisées étaient bien respectés : les objectifs, les hypothèses, les données collectées, les méthodes de collecte et d'analyse, la protection des données, les

aspects sécuritaires ou encore la procédure de recrutement. Ce dernier point souligne la difficulté pratique de mener des recherches – qu’elles soient R-A ou non – dans un contexte psychiatrique et plus encore lorsqu’il s’agit des CSI. Pour approcher des patientes et patients, et leur permettre de participer à l’étude, nous avons en effet dû mettre en place une procédure complexe et rigide. Lors de leur placement en CSI, les personnes hospitalisées sont en phase clinique aiguë. De ce fait, il était impossible de leur présenter l’étude à ce moment et nous avons opté pour une procédure *a posteriori* où nous attendions leur sortie de CSI pour qu’une personne de l’équipe soignante présente la recherche et demande l’accord de la patiente ou du patient.

L’écriture de ce protocole a pris plusieurs mois et a été essentiellement réalisée par Angelika Güsewell et Matthieu Thomas, l’assistant de recherche. Après une première réponse exigeant de légères modifications, le protocole a été accepté en août 2018, et nous avons pu lancer officiellement la collecte des données. De façon rétrospective, ce protocole a constitué un dispositif autant « possibilisant » que « contraignant » (Kaufmann, 2012) pour le projet. D’un côté, il a été une ressource importante pour la suite de la recherche en raison de la vision d’ensemble qu’il nous conférait et de la satisfaction d’avoir un plan d’action à mettre en œuvre (cf. Caldairou-Bessette et al., 2017). De l’autre, il s’est avéré obligeant, car nous devions suivre à la lettre les indications que nous avions nous-mêmes prescrites. Dans ces conditions, le protocole est devenu un dispositif rigide dans lequel toute modification demandait un coût important, voire impossible, en termes temporel, financier et humain. Il a ainsi fonctionné comme un véritable « opérateur de coordination » (Smith, 2018, p. 166) de la pratique de recherche, façonnant la suite du déroulement du projet.

Des collaborations complexes

Les rapports entre les équipes de recherche et les partenaires du « terrain » sont particulièrement complexes dans cette recherche. Ces groupes sont souvent envisagés comme deux entités *homogènes et séparées* à partir desquelles il s’agirait de trouver des modalités de collaboration. Or notre dispositif de recherche met à mal une telle conception substantielle des protagonistes participant à un processus de R-A. D’un côté, l’équipe de recherche est composée de personnes au statut et au rôle hybrides : elle s’articule, depuis le début, autour d’une infirmière et d’un infirmier en psychiatrie qui font également de la recherche et donnent des enseignements à la Haute École de Santé Vaud. De l’autre, la notion de partenaires du « terrain » mérite d’être dépliée en raison de son caractère abstrait, masquant les statuts professionnels divers des personnes pouvant être regroupées sous une telle catégorie. Il s’agit ainsi de décrire le « cadre de participation » (Goffman, 1979) pluriel qui s’est développé avec les équipes soignantes. Ces formes de participation étaient déjà fixées en partie par le protocole de recherche. En effet, celui-ci a principalement été élaboré non pas avec le personnel soignant côtoyant au quotidien les personnes hospitalisées, mais avec des cadres, des

psychiatres, ainsi que des directions d'établissement; il s'agit par conséquent d'un processus *top-down* qui rend difficile une collaboration symétrique entre les partenaires (cf. Ros & Rullac, 2020). Ainsi, au moment d'envisager la collaboration concrète avec les équipes soignantes, le projet était déjà entièrement défini, par nous-mêmes ainsi que par les institutions qui garantissaient son financement et/ou sa réalisation.

Dans notre équipe, les rôles se sont réorganisés à la suite de l'obtention du fond de la GRS. En tant que requérante principale, Angelika Güsewell s'est retrouvée formellement au centre du projet. L'engagement d'un assistant de recherche à 60 %, Matthieu Thomas, a permis d'avoir une personne entièrement focalisée sur la recherche. Les autres membres – qui ne pouvaient dégager qu'un petit pourcentage pour ce projet – restaient bien évidemment centraux dans le processus, mais leur participation venait généralement en second temps pour modifier et compléter les propositions faites au préalable.

La collaboration avec les équipes soignantes sur le terrain s'est révélée complexe. Dès le début de la nouvelle recherche, trois institutions psychiatriques ont été intégrées au projet (une quatrième a rejoint la recherche en cours de route) avec, chaque fois, deux unités concernées. Dans ces conditions, il était impossible de suivre de près chaque institution et chaque service en détail. Nous devons compter sur la participation active des équipes soignantes des unités en question. Il a fallu déployer un processus « d'intéressement » et « d' enrôlement » (Callon, 1986) pour les convaincre de prendre part au projet à la fois en tant que sujet et objet de la recherche : en tant que sujet, car nous avions besoin qu'elles assurent le suivi du dispositif musical, qu'elles présentent l'étude aux patientes et patients, qu'elles fassent passer des questionnaires, qu'elles nous communiquent et nous transmettent les données; en tant qu'objet, car nous souhaitions également qu'elles remplissent des questionnaires et participent à des entretiens pour capter le regard soignant sur la musique et la contention en psychiatrie (cf. Encadré 1). Pour assurer la médiation entre l'équipe de recherche et le terrain, nous avons mis en place un système de « référent » pour chaque institution partenaire. Ces « référents » étaient des infirmières et infirmiers qui avaient pour rôle d'être à la fois les garants et les porte-paroles du projet sur place. Au nombre d'un ou deux par institution, les référentes et référents avaient manifesté leur motivation à participer à cette recherche, par intérêt pour la thématique. Leur institution respective leur avait alors accordé un petit pourcentage dédié spécifiquement au projet. L'idée consistait à les intégrer à l'équipe pour participer aux réflexions collectives, motiver les équipes soignantes à collaborer à l'étude et s'occuper en partie de la collecte des données, sans qu'il leur soit pour autant possible de proposer des modifications substantielles dans la recherche.

Nous avons pris le temps d'organiser plusieurs rencontres sur le terrain pour présenter la recherche et proposer aux équipes soignantes d'y participer en tant que sujet et objet. Mais, selon elles, la collecte de données fut laborieuse. Une partie des unités se sentait très impliquée. Sur le terrain, lors des observations et des moments d'échanges, elles soulignaient leur motivation et leur intérêt pour le projet, pour la problématique des CSI et pour le dispositif musical qui apparaissait comme un outil intéressant pour leur pratique soignante. Dans ces cas de figure, la collaboration a été particulièrement effective : les équipes présentaient l'étude et le dispositif aux patientes et patients, participaient à la recherche et faisaient remonter les informations à l'équipe. D'autres équipes soignantes étaient nettement plus réticentes. Elles percevaient la recherche comme une contrainte supplémentaire dans un cahier des charges déjà bien rempli : les informations tardaient à être transmises, l'étude n'était pas présentée régulièrement aux patientes et patients, la durée du projet était vue comme très longue et la charge de la participation comme lourde et complexe. C'est notamment ce qu'explique Loïc, un soignant d'une trentaine d'années avec lequel Matthieu Thomas s'est entretenu pour discuter du séjour en CSI d'une patiente qu'il suivait. À la fin de l'entretien, il a exprimé son scepticisme et sa lassitude par rapport à cette recherche :

Loïc : Voilà, bon et votre questionnaire, les réponses c'est pas facile à répondre.

Matthieu : Ouais?

Loïc : Déjà c'est presque les mêmes questions tournées différemment ou avec un autre mot qui change.

Matthieu : Moi je suis pas du tout spécialiste de ces questions, je peux pas te dire pourquoi-comment mais il y a l'idée de voir la cohérence des répondeurs, c'est pour ça qu'il y a un peu tout le temps les mêmes items.

Loïc : Oui oui, ça ressemble beaucoup et on doit déjà répondre à plein de trucs comme ça, « vous avez l'impression que le patient a bénéficié de ci, de ça ».

Matthieu : Pas très passionnant quoi.

Loïc : Non (Matthieu rit). Mais surtout c'est pas facile, je pense qu'on répond quand même un peu parfois genre j'en sais rien « oui, un peu, un peu, un peu » pour mettre quelque chose, parce que franchement. Est-ce qu'on sait si la musique a eu un impact? Non pour la plupart des patients on peut pas savoir si ça a eu un impact si grand que ça.

Matthieu : J'entends complètement. C'est pour ça que l'idée après, c'est de discuter en face à face. Dans ce genre de cas, t'as quand même plus d'infos que quand tu coches sur un questionnaire.

Loïc : Oui, mais ça demande beaucoup de temps, entre les questionnaires et tout, c'est une étude qui prend la tête je trouve (Loïc rit).

Matthieu : Tu trouves que l'étude est envahissante?

Loïc : Ouais quand même. À un moment donné, ils nous ont donné un téléphone où on devait s'enregistrer nous, enfin non mais. Surtout on nous explique pas forcément ce qu'ils en font avec tout ça au final. Ça va changer quoi? Le dispositif, il est en place, ils vont pas l'enlever maintenant.

Matthieu : Non, non. En fait, le « ils » c'est « nous ». Ça n'a rien à voir avec la direction ou l'hôpital. L'hôpital n'a aucun droit de regard ou quoi que ce soit. Nous, ce qui nous intéresse, c'est de simplement voir concrètement si ce dispositif modifie quelque chose. Et pour ce téléphone-là, c'est l'idée que plein de trucs nous échappent et qu'on pourra jamais entendre, et si d'un coup il s'est passé un truc intéressant qui vous semble pertinent par rapport à un patient et la musique, on se dit autant que ce téléphone soit à disposition.

Loïc : Ouais okay. Mais faut remettre ça dans le contexte où c'est un hôpital de crise, on est débordés. Donc devoir encore s'enregistrer pour un truc où on sait même pas où ça va finir et ce qu'ils vont faire de nos propos. Si les patients sont persécutés, nous on est aussi un peu persécutés parfois (Matthieu rit) (Extrait d'entretien – 2019 03 26).

Sans faire une analyse fine de cette interaction, relevons malgré tout que la méfiance de Loïc concernant la recherche se retrouve à plusieurs niveaux : les questionnaires qui n'ont pas vraiment de sens et sont redondants par rapport à d'autres études auxquelles les soignantes et soignants doivent participer; la charge de travail supplémentaire que la recherche induit; l'utilisation des données collectées sur les équipes soignantes qui demeure floue et qui semble l'inquiéter. Nous avons tenté de pallier les problèmes perçus sur le terrain en organisant des rencontres pour en discuter avec les équipes. Mais lors de ces échanges, nous pouvions observer une certaine lassitude parmi les équipes soignantes. En pleine collecte de données, nous avons donc demandé aux référentes et référents de s'occuper personnellement de la présentation de l'étude aux patientes et patients, et de faire passer les questionnaires afin de décharger les équipes des obligations de la participation.

À travers ces collaborations avec les partenaires du « terrain » se dessine un cadre de participation « feuilleté » : le noyau central correspond à l'équipe de recherche qui définissait et cadrait le projet; une deuxième strate de participation était composée des référentes et référents qui faisaient la médiation entre l'équipe et le terrain, opérant comme un appui décisif pour penser et mener à bien le projet; enfin,

une troisième strate de participation concernait les équipes soignantes sur le terrain, incluses à la fois comme sujet participant à l'enquête et comme objet de la recherche.

Les enjeux d'une recherche-action en psychiatrie

La genèse du projet décrite tout au long de l'article nous amène à proposer une réflexion plus globale sur les phases réflexives à ne pas négliger lors d'une R-A. Nous aborderons, en trois points, les principaux apprentissages qui ont marqué ce processus de recherche. Ces derniers sont centraux, tant ils sont susceptibles de teinter la qualité de la conception du design comme de la communication et de l'explicitation des attentes tout au long de la recherche.

Premièrement, force est de constater qu'à l'heure actuelle, le format des documents proposés par les diverses commissions d'éthique pour justifier la rigueur de la recherche et s'assurer de la sécurité des données récoltées ne convient que très partiellement aux recherches essentiellement inductives, en particulier lorsqu'il s'agit de R-A. En effet, ce qui caractérise principalement la R-A, à savoir entamer un processus de recherche à partir de questions et de problèmes concrets émanant du terrain et se « laisser surprendre » par les directions que prendra cette recherche (Barbier, 1996; Rullac, 2018), est pour ainsi dire antinomique aux exigences des commissions d'éthique, qui se doivent de garantir que la procédure est sous contrôle et que les éventuels risques sont anticipés. Ainsi, les hésitations, les reformatages et les nouveaux questionnements ne sont pas les bienvenus, alors qu'ils font précisément la force et la particularité des recherches qualitatives (Les chercheurs ignorants, 2015; Mesnier & Missotte, 2003). Ce constat est également partagé par nos collègues Jenny Ros et Stéphane Rullac qui soulignent les « injonctions contradictoires » (2020, p. 140) entre un processus de recherche inductif et les exigences de formaliser *a priori* le projet de recherche pour les institutions de financement.

Dans ce contexte, il peut être directement décourageant pour les équipes désireuses de mener des R-A d'aller au bout de leurs intentions au moment de *designer* leur projet, car elles sont conscientes que des demandes de « cadrage » tant de la part des comités d'éthique que des organismes financeurs viendront rapidement faire obstacle à des propositions inductives. Les propos de l'un des membres de l'équipe, au cours d'un débriefing relatif à l'ensemble de la recherche, illustrent bien ce paradoxe :

Comment est-ce qu'on pourrait s'assurer un financement dans une perspective de recherche-action, où l'on n'a pas un design bien arrêté à proposer avant, ce qui fait généralement le poids pour obtenir un financement? Si on laisse ouvert et qu'on fait au fur et à mesure, c'est vraiment dur, car personne ne veut nous soutenir (Extrait de discussion collective de l'équipe – 2020 06 02).

Cette question revient également fréquemment dans des discussions – formelles ou non – avec d'autres équipes de recherche, contraintes parfois d'opérer des choix

stratégiques pour mener à bien leur projet sans perdre trop de temps (et donc d'argent). Dans certains cas, les équipes renoncent à récolter des données auprès des patientes et patients, ce qui leur permet d'éviter le passage par la commission d'éthique; dans d'autres, comme dans notre cas, elles formatent et cadrent largement leur recherche pour correspondre aux demandes des comités d'éthique, en espérant pouvoir garder une marge de manœuvre dans la manière de travailler sur le « terrain » et de collaborer avec les équipes soignantes. Quelles que soient les options choisies, il reste pour l'instant difficile d'assumer jusqu'au bout un processus de R-A en santé, dès lors que l'ampleur de celle-ci implique, de la part des financeurs et des commissions d'éthique, l'élaboration et la présentation d'un design de recherche « solide ».

Deuxièmement, il importe de s'attarder sur les difficultés inhérentes au statut « interdisciplinaire » ou plutôt « pluridisciplinaire » des équipes, telles que la nôtre, en tâchant d'éviter les écueils des discours idéalisant le caractère collaboratif et horizontal des R-A. Il est indéniable que la pluralité de compétences, de perspectives et d'expériences est ce qui participe à la solidité du groupe ainsi qu'à l'originalité, la rigueur et la créativité de ce projet. Avoir parmi nous une chercheuse travaillant également comme infirmière clinicienne dans l'une des institutions équipées du dispositif musical favorise par ailleurs grandement les diverses collaborations avec le personnel soignant et les directions des institutions. Nous ne manquons donc jamais de revendiquer cette pluridisciplinarité lors de nos interventions, quitte à « forcer un peu le trait » pour que nous soyons chacune et chacun facilement identifiables à notre discipline ou profession. Pourtant, si les théories de la R-A insistent sur la nécessité de collaborations horizontales, non seulement entre les différentes disciplines mais aussi entre les actrices et acteurs impliqués dans le processus, ces injonctions se heurtent à des réalités complexes et trop peu discutées. En effet, comment concilier, par exemple, des différences presque fondamentales de posture au moment d'analyser des données? Comment rebondir ensemble face à des décisions institutionnelles que nous désapprouvons, mais dont les répercussions nous concernent très différemment? Doit-on s'accorder sur un cadre théorique initial alors que, justement, c'est notre diversité qui permet de co-construire une théorie « hybride » nous correspondant?

Souvent, le rythme d'une recherche ne permet pas de prendre régulièrement le temps d'échanger sur ce genre de problèmes. Ce manque de discussion interne est dommageable, car il participe à l'émergence d'asymétries et de frustrations au sein des équipes, lesquelles sont difficilement exprimables par crainte d'abîmer le « vernis » de l'horizontalité des rapports. Une attention plus systématique à ces obstacles et questionnements permettrait de renforcer une posture ancrée et cohérente de la part des équipes de recherche, qui pourraient ainsi assumer explicitement les divergences de points de vue et de posture, sans que cela n'affaiblisse leurs propositions théoriques et pratiques.

Troisièmement, au-delà de la diversité des disciplines, il s'agit d'anticiper précisément les fonctions demandées aux partenaires du « terrain », tout au long du processus. Effectivement, l'horizontalité revendiquée dans les R-A est notamment relative à l'implication constante des personnes directement concernées par les problématiques du terrain (Corbillon & Rousseau, 2005; Lyet, 2011). Dans notre cas, même s'il était clair que les unités des hôpitaux seraient mobilisées dans l'ensemble de la recherche, la rapidité du basculement entre la première partie du projet et la seconde a entraîné des prises de décision soudaines quant aux différents rôles attribués à nos partenaires. En conséquence, il s'est avéré que, malgré des passages réguliers des membres de l'équipe au sein des institutions, une partie des équipes a peiné à s'approprier la recherche et à en comprendre une éventuelle utilité pour la clinique. Ainsi que le note l'une d'entre nous :

Peut-être que les soignants n'ont pas bien compris leur place : est-ce qu'on attend d'eux qu'ils s'investissent par rapport au dispositif? Mais, à ce moment-là, c'est difficile de leur demander de faire remplir des questionnaires. Ils sont un peu cobayes et en même temps on leur demande de changer la réalité. Peut-être que c'est trop demander, en tout cas si on ne l'a pas thématiqué. J'imagine bien que ce sont des rôles qui ne sont pas clairs, voire contradictoires, qu'on a de la peine à se situer. Alors on choisit peut-être le rôle qui est le plus clair, c'est-à-dire celui de donner des questionnaires au patient. Comme ça, on arrive à s'investir. Alors que pour l'autre rôle, celui de s'impliquer dans l'implantation du dispositif, il faudrait réellement le travailler, en laissant de côté la collecte de données (Extrait de discussion collective de l'équipe – 2020 06 02).

Ce passage est intéressant dans la mesure où il met exactement le doigt sur les difficultés et paradoxes inhérents à la mobilisation concrète des partenaires du « terrain », dès lors qu'ils sont sollicités à la fois pour participer à la mise en place d'une nouvelle pratique et pour contribuer à la récolte des données au cours de la recherche. En plus du temps conséquent que demandent ces divers types d'implication, le sens de ce qui est demandé n'est probablement pas toujours évident à saisir, ce qui peut avoir pour conséquence une remise en question de la pertinence même de la recherche. À cela s'ajoute la manière dont on soigne les rapports entre les directions d'institutions partenaires et les équipes soignantes, et l'explicitation des enjeux et de la charge de travail supplémentaire qu'engendre inévitablement une telle recherche, comme l'explique l'un d'entre nous :

Le tout point de départ de cette recherche, c'était une demande des équipes. Mais elles ne s'imaginaient pas que cela demanderait autant de choses à faire au niveau institutionnel, notamment les conventions. Et c'est vrai que « le haut », une fois qu'il a signé, il disparaît un peu, ils ne

sont pas derrière les équipes. Quand il faut mobiliser les équipes, les relancer, on n'entend plus beaucoup parler des directeurs d'institution. Les équipes font le quotidien, et si elles doivent faire plus, c'est un quotidien qui se charge encore un peu plus de tout ce qu'on leur demande (Extrait de discussion collective de l'équipe – 2020 06 02).

Lorsqu'il est pratiquement impossible de faire constamment le lien entre les directions et les équipes, on perd rapidement de vue les rapports hiérarchiques qui influencent inévitablement la motivation des équipes soignantes. Pourtant, les risques d'un manque de reconnaissance par les directions du travail supplémentaire accompli sur le terrain peuvent entraîner une certaine lassitude ainsi qu'une désimplification progressive des équipes dans le processus de recherche. Malgré toutes les bonnes intentions et la volonté de garder clarté et horizontalité dans les rapports, accorder des plages régulières afin que tout le monde s'exprime sur son implication et le sens donné à celle-ci n'est pas évident, surtout quand les plannings de chacune et chacun n'autorisent que de très rares plages de réunions approfondies. Pourtant, c'est une condition nécessaire pour que les différents protagonistes s'y retrouvent et que s'amorcent réellement de nouvelles pratiques dans des protocoles déjà chargés.

Plaidoyer pour une recherche-action ouverte et incertaine

Nous soutenons qu'un exercice réflexif tel que celui opéré dans cet article contribue à enrichir les R-A ultérieures dans le champ de la santé comme de la psychiatrie. Retracer certains des problèmes concrets qui ont balisé notre processus de recherche permettra peut-être d'améliorer nos prochaines recherches, ou du moins de prêter attention à des aspects trop souvent négligés. Cette introspection peut également inspirer d'autres équipes, à la façon d'une opportunité de se positionner, que ce soit en se reconnaissant dans certains des propos amenés, en les enrichissant, en s'y opposant, ou encore en proposant d'autres options pour pallier les problèmes énoncés. Il y a par conséquent une finalité pratique à cette contribution : enrichir les théories de la R-A en santé avec des situations concrètes qui relatent les achoppements, les questionnements ainsi que les résolutions, pour que ce domaine se fasse plus largement connaître et que les professionnels de la santé se sentent davantage en confiance pour entreprendre ce type de recherche.

Aujourd'hui, à l'instar des recherches quantitatives, de nombreux critères de qualité définissent les « bonnes » recherches qualitatives, ce qui contribue à leur reconnaissance dans les revues médicales et de santé. Sans nullement nous opposer à cette démarche, qui permet à davantage de non-initiés de comprendre les bases de ces recherches et d'y accorder de la valeur, il importe de faire connaître des R-A rigoureuses et utiles, même si elles ne sont pas dessinées selon des formats similaires aux recherches quantitatives ou déductives. L'incertitude et la créativité n'empêchent en rien un processus méticuleux à tous les stades de la recherche, pour autant que l'on

prenne le temps d'identifier et de discuter les nœuds qui la constituent. Revendiquer cette ouverture, ainsi que la richesse d'une diversité de points de vue autour d'un même sujet de recherche, est indispensable pour éviter que les velléités de la R-A ne soient broyées dès le départ par des exigences de formatage qui ne peuvent intrinsèquement pas leur correspondre.

Notes

¹ En Suisse, les HÉS sont des établissements d'études supérieures orientés vers le développement de compétences professionnelles et dont les diplômes obtenus (bachelor, master, doctorat) ont une valeur similaire à ceux des universités.

² Une CSI est une « mesure de contention qui consiste à isoler le patient dans une chambre fermée dont il ne peut sortir seul » (Bovet, 2009, p. 15) et dont l'objectif est de réduire les stimulations sensorielles afin que les patients puissent reprendre le contrôle de leur état psychique et de leur comportement.

³ Des exceptions notables se trouvent chez Beaudoin et al. (2018), Bourassa et al. (2010), Cleci et Nithiana (2015), et Courtois et Labbé (2015). Voir en particulier Ros et Rullac (2020).

⁴ Pour des articles produisant des récits institutionnels et abstraits de leur recherche, voir par exemple Château et Georges (2002), Guay et al. (2017) ou encore Matta et Hijazi (2018).

⁵ <https://www.grstiftung.ch/fr>

⁶ https://www.grstiftung.ch/fr/champs-activite/champs-acheves/bref_innovation-sociale.html

⁷ Sur son site internet, la commission précise qu'elle « est une instance administrative cantonale instituée par la loi relative à la recherche sur l'être humain (LHR). Elle veille à la protection des sujets de recherche et évalue la conformité des projets de recherche sur l'être humain aux exigences éthiques, juridiques et scientifiques, ainsi qu'aux bonnes pratiques de la recherche » (<http://www.cer-vd.ch/>).

Références

- Bangerter, G., Graz, B., & Stantzios, A. (2012). L'évaluation d'une technique d'entretien visant à améliorer l'accueil et le pronostic des patients en psychose aiguë. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 90-90.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*. Paris : Economica.
- Bardet Blochet, A. (2009). Les chambres fermées en psychiatrie : poursuivre le débat pour dépasser les conflits. *Schweizer Archiv Für Neurologie Und Psychiatrie*, 160(1), 4-11.
- Bayard, J.-M. (2011). Hypostimulation : un programme de soins intensifs controversé. *Diagonales*, (79), 4-9.

- Beaudoin, S., Turcotte, S., & Gignac, C. (2018). Dans la « boîte noire » de la démarche d'analyse conjointe des données : les processus de collaboration entre les acteurs d'une recherche-action-formation. *Recherches qualitatives*, 37(2), 61-83.
- Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2010). Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible. *Recherches qualitatives*, 29(1), 140-164.
- Bovet, E., Bangerter, G., Constantin, V., & Stantzos, A. (2015). Un dispositif musical en chambre d'isolement. *Santé Mentale*, 18(2). Repéré à https://rad.hemu.ch/_multimedia/documents/sm198_artds_stantzos.pdf
- Bovet, P. (2009). *Mesures de contention dans les hôpitaux psychiatriques du Canton de Vaud*. Lausanne : CHUV.
- Caldairou-Bessette, P., Vachon, M., Bélanger-Dumontier, G., & Rousseau, C. (2017). La réflexivité nécessaire à l'éthique en recherche : l'expérience d'un projet qualitatif en santé mentale jeunesse auprès de réfugiés. *Recherches qualitatives*, 36(2), 29-51.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année sociologique*, 36(3), 169-208.
- Château, A., & Georges, L. (2002). La recherche-action : un moteur d'innovations pédagogiques? Analyse d'un cas concret. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 21(3), 66-79.
- Christen-Gueissaz, E., Corajoud, G., Fontaine, M., & Racine, J.-B. (Éds). (2006). *Recherche-action. Processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Cleci, M., & Nithiana, F. (2015). Vicissitudes et défis d'un travail de recherche-intervention. *Bulletin de psychologie*, 536(2), 143-143.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. *Revue internationale de psychosociologie*, 7(16), 19-32.
- Corbillon, M., & Rousseau, P. (2005). Réflexions autour de la position singulière des différents acteurs dans la R-A. *Les sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle*, (38), 15-29.
- Courtois, L., & Labbé, S. (2015, Juin). *Recherche-action et coopération : entre idéal et réalité*. Communication présentée à la Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles de Paris, Paris, France.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300-319.

- Friard, D. (2009). Isolement : trouvez une autre solution! *Santé Mentale*, (139), 24-29.
- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25(1-2), 1-29.
- Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guay, D., Michaud, C., & Mathieu, L. (2017). Processus de coconstruction d'une intervention visant à intégrer l'approche palliative à l'unité de soins intensifs. *Recherches qualitatives*, 36(1), 113-134.
- Güsewell, A., Bovet, E., Bornand, C., Stantzios, A., & Bangerter, G. (2019). Music in seclusion rooms – development, implementation and initial testing of a music listening device. *Issues in Mental Health Care*, 40(3), 268-277.
- Güsewell, A., Thomas, M., Bovet, E., Bangerter, G., Stantzios, A., & Bornand, C. (sous presse). Un dispositif d'écoute musicale dans les chambres de soins intensifs en psychiatrie : quelle innovation pour quel impact? Dans M. Chimienti, V. Cretton, P. Maeder, C. Maggiori, I. Probst, & S. Rullac (Éds), *Innovation et intervention sociales : impacts, méthodes et mises en œuvre dans les domaines de la santé et de l'action sociale*. Genève : Seismo.
- Gutheil, T. G. (1978). Observations on the theoretical bases for seclusion of the psychiatric inpatient. *American Journal of Psychiatry*, 135(3), 325-328.
- Hoekstra, T., Lendemeijer, H. H. G., & Jansen, M. G. M. (2004). Seclusion: The inside story. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11(3), 276-283.
- Holmes, D., Kennedy, S. L., & Perron, A. (2004). The mentally ill and social exclusion: A critical examination of the use of seclusion from the patient's perspective. *Issues in Mental Health Nursing*, 25(6), 559-578.
- Kaufmann, L. (2012). Agir en règle. Le pari grammatical de la sociologie pragmatique à l'épreuve de la critique. *Raison publique*, (16), 227-263.
- Klein, G., & König, D. (2016). Zwangsmassnahmen in der psychiatrie: Klinische perspektive [Les mesures coercitives en psychiatrie : perspective clinique]. *Schweizerisches Medizin-Forum*, 16(6), 137-141.
- Lapointe, P., & Morrissette, J. (2017). La conciliation des intérêts et enjeux entre chercheurs et professionnels lors de la phase initiale de recherches participatives en éducation. *Phronesis*, 6(1-2), 8-20.
- Latour, B. (1989). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : La Découverte.
- Lavoie, L., Marquis, D., & Laurin, P. (1996). *La recherche-action. Théorie et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Les chercheurs ignorants (Éd.). (2015). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Liu, M. (1997). *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Paris : L'Harmattan.
- Lyet, P. (2011). Traduction, transaction sociale et tiers intermédiaire dans les processus de collaboration de chercheurs et de praticiens dans le cadre de recherches-actions. *Pensée plurielle*, 28(3), 49-67.
- Mason, O. J., & Brady, F. (2009). The psychotomimetic effects of short-term sensory deprivation. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 197(10), 783-785.
- Matta, H., & Hijazi, M. (2018). Planification stratégique d'une unité d'accueil et de support aux familles d'enfants atteints d'handicap : analyse d'une démarche participative porteuse de solidarités. *Écrire le social – La revue de l'AIFRIS*, 1(1), 20-39.
- Meehan, T., Bergen, H., & Fjeldsoe, K. (2004). Staff and patient perceptions of seclusion: Has anything changed? *Journal of Advanced Nursing*, 47(1), 33-38.
- Mesnier, P.-M., & Missotte, P. (Éds). (2003). *La recherche-action*. Une autre manière de chercher, se former, transformer. Paris : L'Harmattan.
- Mouillerac, C. (2009). Soins ou punition? *Santé Mentale*, (139), 62-65.
- Nolen, A. L., & Putten, J. V. (2007). Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational Researcher*, 36(7), 401-407.
- Palazzolo, J. (2002). *Chambre d'isolement et contentions en psychiatrie*. Paris : Elsevier Masson.
- Resweber, J.-P. (1995). *La recherche-action*. Paris : Presses universitaires de France.
- Ros, J., & Rullac, S. (2020). Chronique d'une recherche action collaborative avec une association de soutien aux personnes exerçant le travail du sexe : enjeux conceptuels, méthodologiques et éthiques. *Pensée plurielle*, 1(1), 133-147.
- Rullac, S. (2018). Recherche action collaborative en travail social : les enjeux épistémologiques et méthodologiques d'un bricolage scientifique. *Pensée plurielle*, 48(2), 37-50.
- Smith, D. (2018). *L'ethnographie institutionnelle. Une sociologie pour les gens*. Paris : Economica. (Ouvrage original publié en 2005).
- St-Denis, K. (2017). La lenteur ethnographique traduite pour les comités d'éthique de la recherche. *Bioéthiqueonline*, 6. <https://www.erudit.org/fr/revues/bo/2017-v6-bo03572/1044620ar/>

- Stantz, A., & Bangerter, G. (2016). Il est urgent de se parler : le dialogue de crise. Apprends ma langue et je te dirai ce qu'il se passe! Dans A. Linder, M. Meyer, & K. Skuza (Éds), *Police et psychiatrie. Polyphonie des postures professionnelles face à la crise psychique* (pp. 119-137). Chêne-Bourg : Georg.
- Steinert, T., & Gebhardt, R. P. (2000). Erfolgen Zwangsmassnahmen willkürlich? [Les mesures coercitives sont-elles arbitraires?] *Psychiatrische Praxis*, 27(6), 282-285.
- Thomas, M., Güsewell, A., Bovet, E., Stantz, A., Bangerter, G., & Bornand C. (sous presse). S'évader par la musique? Un dispositif d'écoute musicale en chambre d'isolement. Dans I. Fouchard, J.-M. Larralde, B. Levy, & A. Simon (Éds), *Les frontières de la privation de liberté*. Paris : Mare & Martin.
- Topo, P., Maki, O., Saarikalle, K., Clarke, N., Begley, E., Cahill, S., & Gilliard, J. (2004). Assessment of a musicbased multimedia program for people with dementia. *Dementia: The International Journal of Social Research and Practice*, 3(3), 331-350.

Émilie Bovet (Ph. D.) – Haute École de Santé Vaud, HES-SO Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale. Elle est socio-anthropologue, maîtresse d'enseignement à HESAV et membre de la Plateforme de soutien à la recherche qualitative (Unisanté-HESAV). Ses recherches portent principalement sur la psychiatrie et la santé mentale, ainsi que sur l'accès aux soins des personnes migrantes.

Matthieu Thomas (M.A.) – HEMU Haute École de Musique Vaud Valais Fribourg, HES-SO Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale. Il était assistant de recherche à l'HEMU (2018-2020) et travaillait pour le projet « Écoute musicale en CSI ». Actuellement doctorant en sociologie à l'Université de Lausanne, il étudie les controverses publiques autour de la norme pénale contre le racisme et des limites de la liberté d'expression.

Angelika Güsewell (Ph. D.) – HEMU Haute École de Musique Vaud Valais Fribourg, HES-SO Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale. Psychologue et musicienne, elle est professeure et directrice de la recherche à l'HEMU. Ses recherches portent sur les forces de caractère et les profils de personnalité des musiciens, les émotions positives, la musique dans les soins psychiatriques, l'identité professionnelle des professeurs de musique, le trac et la gestion du stress.

Gilles Bangerter (infirmier en psychiatrie) – HESAV Haute École de Santé Vaud, HES-SO Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale. Il a travaillé de nombreuses années en hôpital psychiatrique et dans des centres de traitement ambulatoire. Actuellement maître d'enseignement à HESAV, ses recherches portent sur les soins dans les phases aiguës des maladies mentales.

Alexia Stantzios (M.A.) – DP-CHUV/Spn, Département de psychiatrie du Centre hospitalier universitaire vaudois – Secteur psychiatrique Nord. Elle est infirmière-chef au DP-CHUV/Spn et infirmière indépendante. Ses recherches se concentrent sur les interactions entre les patients et le personnel infirmier en contexte psychiatrique.

Cédric Bornand (M.A.) – HEIG-VD Haute École d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud, HES-SO Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale. Professeur à la HEIG-VD, il travaille également comme ingénieur en développement pour diverses entreprises et universités. Ses recherches portent sur les interactions homme-machine et le développement de capteurs physiologiques.

Pour joindre les auteurs :

emilie.bovet@hesav.ch

matthieu.thomas@unil.ch

angelika.guesewell@hemu-cl.ch

gilles.bangerter@hesav.ch

alexiastantzos@gmail.com

cedric.bornand@heig-vd.ch

Parcours réflexif : élaboration d'une méthode d'analyse existentielle en approche inductive

David Lavoie, Doctorant

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Valérie Bourgeois-Guérin, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Cet article expose des éléments essentiels du cheminement réflexif, itératif et inductif du chercheur qui ont mené à l'élaboration d'une méthode et d'une grille d'analyse au cours d'une thèse doctorale en psychologie portant sur l'expérience de la confrontation à la mort chez les infirmières en contexte d'aide médicale à mourir. D'abord, les théories ayant émergé au cours de l'élaboration des cadres théoriques et méthodologiques de la recherche et ayant suscité chez le chercheur l'intérêt d'adapter une grille d'analyse existentielle pour la recherche qualitative, inspirée de la philosophie de Karl Jaspers, seront présentées. La méthode d'analyse et la grille d'analyse existentielle, considérées en tant que guide d'exploration de l'expérience vécue, ainsi que ses concepts et son utilisation possible dans le cadre d'une recherche qualitative d'approche inductive seront par la suite exposés. Enfin, des limites, des apports et des recommandations concernant ce type de démarche seront discutés.

Mots clés

GRILLE D'ANALYSE, MÉTHODE D'ANALYSE EXISTENTIELLE, RÉFLEXIVITÉ, KARL JASPERS, AIDE MÉDICALE À MOURIR

Abstract

This article shows the essential elements in the reflexive, iterative and inductive processes of a researcher that led to the creation of a method and an analytical chart as part of a doctoral thesis in psychology on nurses' experience of confronting death in a situation of medical assistance in dying. First, the theories that emerged during preparation of the theoretical and methodological frameworks for the research and raised the researcher's interest in adapting an existential analytical chart for qualitative research, inspired by the philosophy of Karl Jaspers, will be presented. The analysis method and existential analytical chart, considered as a guide to exploring lived experience, along with their concepts and possible use in a qualitative research

project using an inductive approach, will be looked at next. Finally, the limits, contributions and recommendations relevant to this type of process will be discussed.

Keywords

ANALYTICAL CHART, EXISTENTIAL ANALYSIS METHOD, REFLEXIVITY, KARL JASPERS, MEDICAL ASSISTANCE IN DYING

Introduction

Les principes de l'herméneutique, considérés dans le cadre de la recherche d'approche qualitative, montrent que l'interprétation des données ne se fait jamais sans présupposés : la compréhension du monde ne se fait pas de manière directe, mais toujours via l'interprétation, plutôt médiatement qu'immédiatement, au sein d'une situation historique donnée (Ricœur, 1986). Ce faisant, il peut s'avérer difficile de s'aventurer dans une recherche qualitative d'approche inductive exemptée de grilles d'analyse ou de théories qui teintent naturellement l'interprétation du monde. C'est pourtant ce que requièrent généralement certaines approches inductives telles que la théorisation enracinée et la phénoménologie. Bien que l'utilisation de grilles d'analyse en recherche qualitative soit une question mitigée (Paillé & Mucchielli, 2012), il est possible de se demander si l'utilisation d'une grille est appropriée et légitime lorsque celle-ci et sa théorie sous-jacente visent à soutenir l'approche inductive du phénomène à l'étude. Dans cet article, le parcours réflexif qui a sous-tendu une telle démarche méthodologique sera explicité.

Au cours d'une thèse doctorale en psychologie, qui porte sur l'expérience de la confrontation à la mort chez les infirmières¹ en contexte d'aide médicale à mourir (AMM), une méthode et une grille d'analyse ont été élaborées à partir de la philosophie existentielle afin de soutenir l'exploration de l'expérience vécue². L'ajout d'une procédure d'utilisation d'une grille d'analyse existentielle s'est fait selon le principe de l'émergence et de l'ajustement de la compréhension aux données issues de la recension (Horincq Detournay et al., 2018). C'est au sein d'une démarche réflexive, itérative et circulaire, en naviguant entre la question de recherche, les préconceptions théoriques du chercheur et les données issues du contexte que l'utilisation d'une telle grille d'analyse a semblé cohérente et appropriée pour l'étude du sujet.

Ainsi, la méthode d'analyse ne se présente pas comme une succession de procédures qui risqueraient d'entraver la compréhension du phénomène à l'étude, mais, au contraire, elle consiste à la fois en une construction et une appropriation systématique des préconceptions théoriques du chercheur et de sa lecture des données empiriques, qui visent à soutenir l'exploration de l'expérience vécue. Cet article se veut essentiellement une contribution à l'avancement des connaissances en méthodologie de la recherche et vise à soutenir les chercheurs qui souhaiteraient s'orienter au sein d'une telle démarche, par la présentation d'une méthode d'analyse

qualitative novatrice et originale, ainsi que par l'explicitation du processus de réflexivité qui a sous-tendu l'élaboration et la démarche méthodologique. D'une part, la méthode présentée pourrait inspirer les chercheurs à étudier leur sujet d'étude et l'expérience vécue dans la globalité que permet la perspective existentielle, notamment en contexte de fin de vie. D'autre part, l'exposition des étapes du parcours réflexif qui a sous-tendu l'élaboration de la méthodologie permettra d'exemplifier aux chercheurs une façon rigoureuse d'explicitier leur réflexivité et de s'approprier leur subjectivité au cours de la construction d'un devis de recherche.

À la suite d'une brève mise en contexte du sujet de l'étude, les théories ayant émergé au cours de l'élaboration des cadres théoriques et méthodologiques de la recherche et ayant sollicité l'adaptation d'une grille d'analyse existentielle pour la recherche qualitative seront présentées. Puis, la méthode d'analyse, la grille d'analyse existentielle ainsi que leurs définitions conceptuelles et leur utilisation possible dans le cadre d'une recherche qualitative d'approche inductive seront exposées.

La problématique de l'étude : la confrontation à la mort en contexte d'aide médicale à mourir

L'entrée en vigueur en décembre 2015 de la *Loi 2 concernant les soins de fin de vie* – ayant introduit dans la sphère clinique québécoise l'aide médicale à mourir (AMM) – soulève les questions encore peu explorées au Québec des implications cliniques et des difficultés rencontrées par le personnel soignant confronté à ces réalités (Acem, 2016). Alors qu'au Canada, médecins et infirmières praticiennes peuvent administrer une substance létale à une personne, à la demande de celle-ci, pour causer sa mort, au Québec, seul le médecin peut prodiguer l'AMM. Néanmoins, le personnel infirmier est appelé à participer à toutes les étapes du processus (Francoeur & Durand, 2016). Ainsi, les enjeux éthiques de l'AMM amènent forcément les infirmières à réfléchir puis à se positionner, selon leurs propres valeurs et expériences, par rapport à leur manière d'intervenir dans ce contexte nouveau (Francoeur & Durand, 2016).

Le débat sur les scènes publique et politique québécoises ayant davantage porté sur les questions de l'accessibilité à l'AMM et des droits de la population et des professionnels au regard des changements légaux, le vécu des infirmières impliquées dans ce soin reste une question encore peu étudiée. En contexte de fin de vie, les infirmières confrontées à la mort au sein de leur pratique peuvent rencontrer des souffrances, s'exprimant sous forme de peur, d'impuissance ou de détresse (Katz & Johnson, 2016). Ces souffrances vécues peuvent à leur tour engendrer des répercussions chez les patients, étant donné qu'elles viennent s'inscrire dans l'intervention des soignants, notamment par des comportements d'évitement ou des attitudes de désengagement (Beaudoin, 2016; Dorris, 2013; Laporte & Vonarx, 2015).

La fréquence répétée de la confrontation à la mort, pouvant représenter un rappel incessant de la fragilité de la vie, mène souvent les infirmières à des réflexions

existentielles touchant la finitude, le sens de la vie et de la mort (Goyette 2018; Vachon, 2010). En dépit des stressseurs et de l'anxiété que la mort peut générer, l'accompagnement vers la mort pourrait aussi se révéler comme une richesse et une source de satisfaction professionnelle (Vachon & Fillion, 2014). Des études abordant la confrontation à la mort des infirmières québécoises dans une perspective phénoménologique et existentielle mettent en lumière les potentiels bénéfiques personnels associés à cette expérience (Vachon, 2010; Vachon et al., 2012). Ainsi, le travail en fin de vie pourrait être un lieu privilégié de découverte de sens à la vie, d'espoir et de spiritualité (Vachon, 2010). En se penchant sur l'aspect existentiel de la finitude, cet abord du phénomène peut révéler l'expérience vécue des infirmières dans sa globalité, au-delà de l'angle restreint d'un concept, tel que les détresses rencontrées.

Évolution des positionnements théoriques et méthodologiques

La nature exploratoire et descriptive de la recherche par rapport à un phénomène complexe et difficilement mesurable a poussé le chercheur à adopter une démarche qualitative. Ce type de recherche s'inscrit dans un paradigme constructiviste, qui considère que le sens émerge d'une relation entre un chercheur et un sujet (Nguyễn-Duy & Luckerhoff, 2007). Il ne s'agit donc pas de viser la neutralité ou l'objectivité du chercheur, mais plutôt de rendre explicites sa subjectivité et celle des participants. Puisqu'une expérience vécue ne peut être saisie dans sa forme originelle, l'objectif est l'explicitation plutôt que la découverte, la « co-construction consensuelle du phénomène » plutôt que sa définition (Guimond-Plourde, 2008, p. 96).

Dans le même sens, la phénoménologie cherche à décrire les phénomènes plutôt qu'à les expliquer. Ce courant de pensée a été grandement influencé par la découverte du concept d'intentionnalité, qui veut dire « qu'il n'y a pas de conscience vide, mais que la conscience est toujours conscience *de* quelque chose, donc visée de sens » [l'italique est de l'auteur] (Grondin, 2003, p. 7). Selon cette perspective, l'être humain est toujours dans un rapport intentionnel avec le monde, et la tâche de la phénoménologie est de décrire et de comprendre cette structure intentionnelle de la conscience dans le monde. Ainsi, la phénoménologie est la tentative d'un retour « aux choses mêmes », c'est-à-dire à l'essence des choses et à l'expérience première du monde, tel qu'il est vécu plutôt que conceptualisé.

Cependant, la description phénoménologique reste toujours herméneutique : elle contient chaque fois une part d'interprétation, puisqu'il y a toujours quelqu'un qui traduit le phénomène vécu. L'objectif d'une démarche qualitative qui allie phénoménologie et herméneutique est donc d'arriver à une compréhension réflexive d'une « expérience vécue, passée et réorganisée dans le présent » (Guimond-Plourde, 2008, p. 97) par la rencontre entre un chercheur et un participant.

C'est en considérant ces postulats – constructivistes, phénoménologiques et herméneutiques – et le sujet de recherche que le choix d'appuyer la démarche

théorique de l'étude sur la phénoménologie existentielle a été fait (Guimond-Plourde, 2008; Van Manen, 1990). Étudiée en tant que phénomène existentiel, l'expérience vécue est le témoignage de la manière d'être-au-monde des infirmières. Ainsi, sur le plan théorique, la conception du phénomène à l'étude adoptée est interactionniste :

L'expérience vécue du corps qui ressent (corporéité), du temps subjectif plutôt qu'objectif (temporalité), de l'espace ressenti plutôt que physique (spatialité), des relations établies dans l'espace partagé avec les autres (relationalité) est unique, complexe et mouvante : elle ne peut être saisie par un chercheur externe qui élabore des connaissances objectives en isolant des variables et en mesurant des résultats (Guimond-Plourde, 2008, p. 95).

En explorant le phénomène vécu à partir, notamment, de ces quatre axes thématiques existentiels, l'analyse de l'expérience vécue corporellement, spatialement, temporellement et relationnellement, telle qu'elle se déploie dans le dialogue avec le chercheur, permet d'explicitier la manière d'être-au-monde des infirmières confrontées à la mort en contexte d'AMM.

Le positionnement initial remis en question

Les allers et retours entre la relecture de la recension des écrits et la rédaction des cadres conceptuel et méthodologique laissaient le chercheur perplexe. Par exemple, lors de la rédaction du canevas d'entretien, les thèmes à aborder ne semblaient correspondre que partiellement à ce que la recension avait présenté. Bien que, pour ce qui est des entretiens semi-directifs, l'accent soit généralement mis sur une question d'amorce afin de laisser émerger du discours des participants les thématiques propres à l'expérience vécue, il est commun et souvent exigé des comités éthiques d'élaborer des thèmes et des questions de relance en lien avec la question de recherche. Dans le cadre de cette étude, certaines de ces thématiques étaient inspirées de la phénoménologie existentielle de Van Manen (1990) afin de viser et d'explorer l'aspect phénoménologique et existentiel de l'expérience des participants (telles que la corporéité, la spatialité, la temporalité et la relationalité).

Toutefois, au cours de la recension des écrits, le chercheur a été sensibilisé à davantage de thématiques existentielles touchant la confrontation à la mort chez les infirmières dans les contextes de soins de fin de vie, d'euthanasie à l'international et d'AMM au Québec et au Canada. D'une part, dans les trois contextes recensés, les positions éthique et morale, le rapport à la transcendance (c.-à-d. la spiritualité, la religion et les croyances), ainsi que les philosophies personnelle et professionnelle des infirmières se sont révélées particulièrement importantes quant à leurs opinions, attitudes et positionnements face à leur rôle en contexte d'AMM (Elmore et al., 2018; Pesut et al., 2019; Vézina-Im et al., 2014). D'autre part, les infirmières étant à la fois appelées à prendre position quant à l'acte à poser, à y être confrontées puis à

accompagner les patients et leur famille, il est apparu au chercheur qu'elles font généralement l'expérience non seulement de la mort, mais aussi de la souffrance (chez autrui et potentiellement chez elles-mêmes), du doute et de la culpabilité.

Réflexion théorique inférentielle

Ces données issues de la recension n'étaient pas sans écho, pour le chercheur, avec la philosophie existentielle de Karl Jaspers (1883-1969), qui propose une lecture de l'existence humaine en explorant précisément les manières d'être en lien avec la transcendance et avec ce qu'il nomme les situations limites. Ces dernières correspondent aux expériences de la mort, de la souffrance, du combat (lutte ou doute) et de la faute (culpabilité) auxquelles les êtres humains sont inévitablement confrontés. Et pour ce philosophe et psychiatre, comme il sera explicité plus loin, faire l'expérience de ces situations limites et exister sont une seule et même chose (Jaspers, 1986).

D'un côté, l'utilisation de la grille d'analyse existentielle de Van Manen comme outil réflexif aide le chercheur à décrire et à comprendre comment le participant vit son monde et la manière dont il l'habite (via le corps vécu, l'espace vécu, le temps vécu et les relations vécues). Évidemment, il s'agit d'une expérience que le chercheur souhaite décrire et explorer chez les participants. D'un autre côté, en considérant les données recensées du contexte à l'étude et les théories inférées, il a été jugé pertinent d'élargir la grille d'analyse, à l'aide de la philosophie existentielle de Jaspers, afin de dresser un portrait encore plus global de l'expérience vécue des infirmières confrontées à la mort.

Repositionnement théorique et méthodologique

Bien que l'utilisation d'une grille d'analyse en recherche qualitative soit une question mitigée, elle s'avère légitime lorsque sa conceptualisation s'enracine dans une co-construction entre les données du contexte à l'étude et les connaissances du chercheur lorsque celles-ci sont théoriquement cohérentes avec la visée de la recherche (Morrow, 2005). Selon le principe de flexibilité méthodologique, « aucune procédure ne doit entraver une meilleure compréhension du phénomène à l'étude » (Horincq Detournay et al., 2018, p. 5). Au contraire, l'ajout de la perspective jaspérienne à la grille d'analyse donne un outil réflexif supplémentaire au chercheur qui tente de décrire et mieux comprendre l'expérience vécue dans une approche inductive. Ainsi, il ne s'agit pas de prouver ou d'infirmer les préconceptions du chercheur, mais de préparer et d'outiller ce dernier à la confrontation de la réalité d'un phénomène nouveau.

Au sein de cette démarche, il est possible de comprendre comment l'utilisation de la circularité – par-delà l'itérativité – peut être pertinente pour l'élaboration d'un cadre méthodologique en recherche qualitative. Cette notion de circularité réflexive – faisant originellement référence à l'alternance entre la créativité et la rigueur scientifique du chercheur dans l'analyse des données en théorisation ancrée (Garreau, 2015) – a été utilisée dans le cadre de cette recherche doctorale pour l'élaboration

créative de la méthode et de la grille d'analyse. Cette circularité réflexive s'est établie entre la recension des écrits scientifiques – considérés comme des données à analyser (Tourigny Koné, 2014) – les théories induites à partir du contexte recensé, les préconceptions du chercheur et les possibilités d'opérationnalisations méthodologiques projetées.

Dans une recherche d'approche inductive, le chercheur ne tente pas de placer les données dans un cadre théorique, mais tâche plutôt de s'orienter vers une description et une compréhension, voire une théorie issue du matériau qualitatif (Denis et al., 2019). Ainsi, la section suivante exposera et exemplifiera la manière dont un chercheur d'approche inductive peut s'approprier sa théorie et comment il peut transposer et systématiser son utilisation dans le cadre d'une méthode d'analyse.

Méthode d'analyse

La présente section concerne les quatre étapes qui ont constitué la méthode d'analyse, soit la posture d'approche, l'analyse thématique, l'analyse existentielle et l'analyse récupératrice-synthétique. Le principal aspect du présent article étant l'adoption d'une grille d'analyse existentielle, un accent sera mis ici sur l'explication théorique de la philosophie jaspérienne et son utilisation dans la recherche.

Posture d'approche

D'abord, la posture exposée est à différencier du positionnement paradigmatique, théorique ou méthodologique que le chercheur peut adopter par rapport à son sujet, sans pour autant s'en séparer. Il s'agit de l'étape où il établit la manière dont le matériau à analyser sera approché. Trouver sa posture d'analyse, c'est répondre à la question : « Comment est-ce que j'aborde les données, là, devant moi? » La posture, au sens étymologique du terme, implique à la fois les notions de position, d'attitude et de disposition. Ainsi, le positionnement théorique ayant déjà été établi, le chercheur dans cette étude a choisi de s'inspirer de penseurs existentialistes et phénoménologues afin de le guider quant à la posture d'analyse à adopter.

La disponibilité

Selon l'existentialiste Gabriel Marcel, l'être humain est en état d'indisponibilité lorsqu'il est « *occupé de soi* » [l'italique est de l'auteur] (Ricœur, 1999, p. 71). L'adhérence à soi, à ses connaissances, à ses expériences et à ses préjugés rend indisponible à l'accueil de la nouveauté, de la différence et à l'autre. Dans les catégories philosophiques marcelliennes, cette posture est liée à celle de l'avoir, c'est-à-dire une position à partir de laquelle l'être humain cherche à quantifier, à objectiver et à caractériser les phénomènes qui s'offrent à lui. Ce positionnement impliquerait, pour le chercheur, de se situer dans un « monde de l'inventoriable » puis de répondre aux données qui s'offrent à lui en puisant dans « un fichier ou un répertoire tout préparé dont on ne pourrait parler qu'en termes d'avoir » (Ricœur, 1999, p. 77). Ce

serait le cas, par exemple, si le chercheur tentait de valider empiriquement une théorie – qu’il *a* déjà.

Inversement, être disponible, c’est pouvoir répondre par un élan d’accueil, c’est faire crédit à l’autre. Comme le souligne Ricœur, « c’est l’idée de disponibilité pour autrui qui ouvre la voie la plus large : qui dispose de soi se rend indisponible pour autrui » (1999, p. 72). Cette conception de la disponibilité rappelle l’importance de l’ouverture à l’altérité au cours du processus analytique. L’approche inductive en recherche qualitative requiert cet état de disponibilité, cet état d’être (plutôt que d’avoir) à partir duquel il est possible d’éclairer et de comprendre le phénomène qui intéresse le chercheur sous un regard neuf.

Disponibilité et créativité s’avèrent ainsi être des notions connexes. Seule l’œuvre achevée et considérée du dehors peut être traitée comme un avoir que l’on exploite. Me crispant sur cet avoir, je me mets en état d’indisponibilité radicale (Ricœur, 1999, p. 77).

Ainsi, l’adoption d’une telle posture de disponibilité lors de la rencontre avec le matériau qualitatif peut véritablement devenir créative et productive.

La communication existentielle

Les voies ouvertes par la paire conceptuelle de disponibilité et d’indisponibilité ont par la suite mené aux deux conceptions de la communication chez Jaspers. La première, la communication empirique ou « pratique » de la vie quotidienne, est similaire au langage scientifique, au sens où « les sujets qui échangent des paroles ne sont [pas] personnellement engagés » et « ne communiquent pas ce qu’ils sont réellement, mais seulement des données objectives, valables en dehors d’eux » (Hersch, 2002, p. 36). Plus les aspects individuels des personnes engagées dans un dialogue sont mis de côté, et mieux la communication pratique se fera par rapport à un sujet spécifique, circonscrit et impersonnel. Comme Hersch le souligne, il s’agit de « *transmettre* une connaissance plutôt que de communiquer réellement » [l’italique est de l’auteure] (2002, p. 36).

Évidemment, une telle communication pratique est essentielle pour que les sujets et le chercheur puissent s’entendre et que les résultats soient intelligibles et accessibles. Nonobstant ces nécessités, en adoptant une posture inspirée de la notion marcellienne de disponibilité, le chercheur peut viser et solliciter un niveau de communication existentielle. Dans celle-ci, ce n’est plus seulement la validité générale du propos qui compte, c’est « l’existence, ces possibles, sa vérité, sa situation, son enracinement, son absolu » (Hersch, 2002, p. 36). Ce second type de communication a besoin du premier, au sens où l’existence se manifeste inévitablement dans un langage commun, partageable et accessible à un autre prêt à l’écouter. Seulement, cette ouverture à l’autre n’est pas qu’ouverture d’esprit : « l’existence ne s’ouvre pas à des “idées” qu’elle va paisiblement juxtaposer aux siennes », elle fait plus que s’ouvrir,

« elle essaye, elle mime, elle combat » (Hersch, 2002, p. 35). C'est un « combat aimant » (*liebender Kampf*), puisqu'il ne s'agit pas de chercher à contraindre l'autre à se plier à la compréhension du chercheur, mais au contraire à « le faire exister par ce qui le fait vivre » (Hersch, 2002, p. 37). En approchant le matériau qualitatif dans cette perspective, le chercheur peut le suivre à mesure qu'il se déploie, d'une manière intentionnellement rapprochée du fil conducteur de l'expérience partagée par les participants.

Analyse thématique

La présente méthode d'analyse comporte une série d'opérations visant l'identification des thématiques liées au phénomène de l'expérience vécue des infirmières confrontées à la mort en contexte d'AMM jusqu'à une synthèse de cette expérience vécue. Cette dernière étant comprise comme un phénomène existentiel, « l'accent est mis sur la personne qui fait l'expérience d'un phénomène et non seulement sur le phénomène lui-même en tant qu'objet » (Guimond-Plourde, 2008, p. 99). C'est pourquoi la seconde étape de la méthode est l'analyse thématique, afin de donner aux participants le premier mot. L'analyse thématique utilisée est celle élaborée par Paillé et Mucchielli (2012), à laquelle a été ajoutée, pour cet article, l'explicitation de l'appropriation existentielle de cette démarche de thématisation au cours du processus analytique.

Réflexion primaire

À cette étape de l'analyse, le chercheur effectue ce que Marcel nomme une « réflexion primaire » lors de la lecture des données qualitatives. C'est une réflexion qui est « purement analytique, qui consiste en somme à dissoudre pour ainsi dire le concret en ses éléments » (Plourde et al., 1985, p. 437). Bien que l'action de cette réflexion primaire soit dite « réductrice », elle est absolument indispensable, d'une part à la vie quotidienne, « puisque c'est elle qui constitue le monde d'objets dans lequel nous vivons » (Plourde et al., 1985, p. 436), et d'autre part dans le domaine des sciences. Bien que la posture et le regard de la perspective existentielle soient adoptés afin d'apporter un éclairage supplémentaire sur l'expérience des infirmières, les thématiques que celles-ci abordent doivent demeurer premières et principales. Cette première réflexion, se rapprochant davantage de la codification et du classement du discours que de la compréhension, sera complétée, suite à l'analyse existentielle, d'une « réflexion seconde », se voulant récupératrice du sens et synthétique.

Analyse existentielle

En parallèle de l'exploration des thématiques du discours des participants, le matériau est aussi interrogé à partir de la préconception théorique du sujet préalablement mise au jour. Pour cette recherche, celle-ci a principalement coïncidé avec la rencontre entre les données saillantes issues de la littérature et de la compréhension de la philosophie existentielle de Jaspers. Selon ce philosophe, l'être humain fait l'expérience du monde et des limites de son existence sous différents modes. Notamment, les expériences de la

confrontation à la mort, de la souffrance, du doute et de la culpabilité, considérées comme des situations qui limitent l'existence humaine et à partir desquelles l'être humain ne peut voir directement au-delà, l'amènent inévitablement à se positionner d'une certaine manière ou dans un certain mode d'être lors de leur rencontre.

Utilisons la métaphore suivante : la rencontre de situations limites est une expérience analogue à celle de la lumière blanche qui traverse un prisme, dispersant et rendant ainsi visible le spectre de ses couleurs. Pour Jaspers, l'existence n'est pas quelque chose de « tangible » : elle est transcendance, au sens où elle est toujours une possibilité, un « pouvoir-être », une « liberté possible » (Hersch, 2002). Or l'existence est comme le spectre de la lumière blanche qu'on ne voit jamais directement, mais dont la possibilité peut apparaître dans la rencontre du prisme que forment les situations limites. Puisque ces dernières interpellent la liberté de choisir, par leur nature limitante, elles étalent ou « dispersent » les couleurs de l'existence possible telle qu'elle se laisse voir dans sa phénoménalité propre. La projection de ces couleurs ou, si l'on veut, des possibilités de l'existence effective peuvent apparaître indirectement en soi sous diverses modalités que Jaspers appelle les modes d'être-soi.

Il est possible de suivre la démarche jaspérienne et de découvrir qu'une multitude de phénomènes peuvent être explorés à partir de l'éclairage qu'offrent les différents modes d'être-soi, notamment le phénomène de la confrontation à la mort en contexte d'AMM. Pour cet article, la présentation théorique est limitée aux éléments qui permettent de saisir la perspective ouverte par la philosophie existentielle de Jaspers, qui a inspiré et soutenu l'approche inductive du phénomène à l'étude. D'abord, cette section abordera les trois modes d'être-soi dit « immanents » (la conscience en général, le sujet vital et l'esprit), puis celui dit « transcendant » (l'existence), et comment ce dernier pourra être éclairé par l'exploration des situations limites (historicité, mort, souffrance, doute, culpabilité). Parallèlement, cette partie de l'article expliquera comment ces concepts peuvent être utilisés comme outils pour décrire l'expérience de participants lors d'analyses en recherche qualitative, en soulignant le fait que les premiers ne sont que des repères à partir desquels est décrite l'expérience vécue, et non pas des concepts que le chercheur tente de valider empiriquement.

Conscience en général

Définition du mode d'être. Premièrement, pour Jaspers, l'être humain peut rendre compte de sa connaissance des objets du monde à partir de sa propre conscience. Toutes les connaissances objectives sont conditionnées par la structure de la conscience que tous les êtres humains partagent. Notamment, la pensée est prisonnière de la scission sujet-objet, « phénomène originel de notre conscience que Je (le sujet) soi[t] dirigé sur ce qui est posé devant [lui] (objet), le visant (intentionnellement) » (Kremer-Marietti, 1967, p. 45). Jaspers nomme « conscience en général » cette

« conscience commune et impersonnelle qui a pour objet les certitudes rationnelles ou empiriques s'imposant à tous » (Hersch, 2002, p. 65). Ce mode d'être-soi en tant que conscience en général est voué à l'objectivation, puisque toutes ses données peuvent être rapportées à l'empirie, à la logique, à la vérification, à la rationalisation, à la taxonomie, etc.

Exemple : phénomène de la confrontation à la mort. L'énumération des faits et des conceptions théoriques concernant l'objet (ou le phénomène) de la confrontation à la mort est englobée par ce que la conscience en général peut savoir : la mort d'un prochain est reconnue comme tabou dans plusieurs milieux, elle peut provoquer de l'anxiété et de la détresse morale, engendrer une réponse comportementale d'évitement, être entourée de rituels culturels et religieux variés, entraîner une augmentation du taux de cortisol, etc. Même ce qu'on ne sait pas encore concernant ce phénomène peut être compris dans l'horizon de la conscience en général : notamment, les chercheurs savent qu'ils peuvent acquérir un savoir et faire avancer les connaissances concernant cet objet de recherche en adoptant une perspective, par exemple, sociologique, psychologique, neurobiologique, etc. Ainsi, la conscience en général peut être comprise comme un mode d'être englobant en tant qu'elle structure l'horizon dans lequel se déploient les connaissances possibles des objets, notamment les objets de recherche.

Intérêt en recherche qualitative. Lors de l'analyse sous l'angle de la conscience en général, le chercheur s'intéresse aux données issues du discours des participants qui touchent les aspects techniques, théoriques ou conceptuels de « l'objet » ou du phénomène à l'étude. Bien que ces données soient davantage de l'ordre des faits (observables, rationnels, conceptuels) que du vécu expérientiel ou interprétatif, elles peuvent renseigner le chercheur sur le contexte dans lequel se déploie l'expérience des participants tout en exposant les perspectives que ces derniers adoptent par rapport au phénomène étudié.

Lien avec la problématique. Une telle analyse permet, dans cette étude, de mettre en relief certains aspects que la recension a révélés par rapport à la question de recherche. Par exemple, il est possible de regrouper sous ce mode d'être-soi, d'une part, les données issues de la recension relative au contexte de l'AMM (telles que les différentes étapes du processus de l'AMM, les procédures et techniques, les conflits et défis rencontrés en contexte clinique) et, d'autre part, celles se rapportant aux connaissances et aux perspectives adoptées par les infirmières rencontrées.

Sujet vital (Dasein)

Définition du mode d'être. Deuxièmement, comme Jaspers le souligne, l'être-soi n'est pas limité à la conscience en général : il est encore sujet vital (*Dasein*³). Un sujet vital est « un sujet qui vit, qui est né, qui mourra, qui lutte pour vivre – et c'est cette vitalité empirique [...] qui sous-tend [sa] conscience » (Hersch, 2002, p. 60). C'est en tant que

sujet vital que l'être humain a des désirs et des volontés, qu'il vit et agit dans l'environnement, qu'il est chaque fois unique et singulier (Hersch, 2002). Pour rendre compte de ce sujet vital, le chercheur doit passer de la conscience objectivante à l'expérience vécue et située.

Exemple : phénomène de la confrontation à la mort. L'énumération des faits concernant le phénomène de la confrontation à la mort ne suffit pas à épuiser l'expérience que l'être humain peut faire de son corps, dans sa situation, lorsqu'il est confronté à la mort. Le bond qui s'effectue alors de la conscience en général au sujet vital est celui du passage de la pensée scientifique (biologie, psychologie, anthropologie, etc.) à l'expérience phénoménologique (corporéité, relationalité, émotivité, etc.). Même si le sujet catégorisait « consciemment » ses expériences vécues passées et possibles, cela n'enlèverait aucunement le caractère englobant de son expérience en tant que sujet vital situé. Hersch qualifie ce mode d'être comme englobant, « car rien n'est réel pour moi (même pas moi-même) sinon en s'actualisant comme mon [sujet vital], et donc aussi pour mon *corps sensible*, toujours présent » [l'italique est de l'auteure] (2002, p. 63). Ainsi, le sujet vital peut être compris comme un mode d'être englobant en tant que l'être-soi est toujours impliqué dans une situation et un corps déterminés lorsqu'il pense ou fait des expériences.

Intérêt en recherche qualitative. L'analyse du sujet vital rejoint celle des méthodologies influencées par les penseurs du courant phénoménologique présentées plus haut (Guimond-Plourde, 2008; Van Manen, 1990), en ce sens que le chercheur s'intéresse à la manière dont les participants vivent le phénomène à l'étude. Lors de cette analyse, une attention est d'abord portée à cette vitalité qui traverse le récit des participants. Puis cette dernière est explorée à partir des existentiels présentés par Van Manen (1990) afin de mieux décrire et de s'instruire de l'expérience des participants.

Lien avec la problématique. Par exemple, l'exploration de ce mode d'être-soi permettra de mettre en relief l'expérience phénoménologique des infirmières par rapport aux études ayant porté sur les attitudes, les expériences, le rôle et les implications des infirmières dans la pratique de l'AMM, et d'exposer un contexte à risque de favoriser de la détresse morale chez ces dernières.

Esprit

On peut dire que l'esprit est la fonction qui structure et construit des ensembles. Si le sujet vital est ancré dans la vie singulière et la conscience en général dans la rationalité universelle, l'esprit, lui, se situe dans la sphère de la culture. [...] Il est ce qui donne à la multiplicité des pensées, de l'affectivité, des actes, une cohérence, une orientation, une structure, une limite et une mesure. En lui vivent ces totalités qui, jamais atteintes comme des objets, imprègnent cependant toute notre activité de leur puissance, ces germes de l'inaccessible finalité qu'on appelle Idées. Ces

Idées organisent la multiplicité infinie du divers et lui donnent forme et sens (Hersch, 2002, p. 66).

Définition du mode d'être. Troisièmement, le mode d'être de l'esprit peut être compris en le comparant à la notion de *Zeitgeist* (« esprit du temps »), ou encore à la *Weltanschauung* (« vision du monde »), désignant une conception générale de la vie d'une collectivité à une époque (Hasen-Love, 2000). Seulement, cet esprit est celui d'un être-soi unique, qui est influencé et transformé par ses circonstances historiques :

En effet, tout ce que ma conscience pense et tout ce que j'éprouve au niveau vital se trouve[nt] en quelque sorte repris et situé[s] par la réflexion dans des ensembles construits, culturellement structurés, tels que [...] la société, l'œuvre, la profession, etc. (Hersch, 2002, p. 60).

Exemple : phénomène de la confrontation à la mort. Lorsqu'un sujet pense à la mort du prochain, il le fait en lien avec une totalité « constamment réelle et constamment aussi se détruisant » (Jaspers, 1978, p. 46). L'objet de sa pensée, tout comme le fondement vital de sa pensée, est englobé par son esprit qui cherche à assigner à chacun sa place et ses limites. En ce sens, il ne fait pas seulement que penser à la mort ou qu'en faire l'expérience : il y pense ou en fait l'expérience dans un certain esprit, constamment conditionné et transformé historiquement. Ainsi, l'esprit est considéré ici comme un mode d'être englobant en tant qu'il organise et catégorise constamment les connaissances de la conscience en général et les expériences du sujet vital en ensembles structurés, et ce, en fonction de la situation historique et culturelle de chacun.

Intérêt en recherche qualitative. Au cours de l'analyse de ce mode d'être-soi, le chercheur s'intéresse aux idées unifiées dans le discours et celles qui soutiennent l'expérience des participants, ainsi qu'à l'organisation des croyances individuelles (culturelles, religieuses, traditionnelles, etc.). En d'autres termes, il cherche à comprendre quelle est la philosophie personnelle des participants derrière leurs sentiments, leurs actions et leurs pensées par rapport au phénomène à l'étude. Cette philosophie est souvent autorapportée par les participants lors des entretiens, mais peut aussi être inférée par le chercheur lors des analyses.

Lien avec la problématique. Par exemple, la recension a révélé que c'est généralement lorsque la situation clinique va à l'encontre de ses philosophies personnelle ou professionnelle que l'infirmière peut percevoir négativement et vivre d'une manière conflictuelle le processus de l'euthanasie ou de l'AMM (De Bal et al., 2006; Francoeur & Durand, 2016; Jones & TitzGerald, 1998). L'analyse de ce mode d'être pourra éclairer la manière dont les croyances peuvent moduler l'expérience des participants.

Existence

Définition du mode d'être. Les trois précédents modes d'être explicités, formant ensemble l'immanence de l'être-soi, peuvent pointer, selon Jaspers, vers autre chose qu'eux : la transcendance. Au cours de l'histoire, bien des penseurs ont affirmé que seule l'immanence existait, tout comme beaucoup ont postulé qu'elle ne suffisait pas. Ces derniers se sont tournés vers la transcendance de deux manières : du monde vers la divinité ou de l'être-soi vers l'existence, son mode d'être dit transcendant. Selon une perspective jaspérienne, c'est par une rencontre des limites des modes d'être-soi et du monde que la transcendance peut indirectement apparaître, comme un « index » (Hersch, 2002). Cette dernière est, pour reprendre la métaphore (Figure 1), comme un horizon lumineux qui ne se rencontre qu'indirectement aux limites de l'expérience humaine.

Pour Jaspers, l'existence (*Existenz*) signifie « l'homme individuel considéré dans sa temporalité et son activité libre » (Jaspers, 1978, p. 6). D'après ce philosophe, face aux situations limites, l'être-soi est renvoyé à son existence à partir de laquelle il choisit. Celui-ci est plus qu'un être-soi immanent au monde : il est une existence possible, et donc un être libre qui peut transcender ses limites en lui attribuant un sens unique. C'est en ce sens que Jaspers dira que faire l'expérience de situations limites et exister sont une seule et même chose. Ainsi, si l'éclairement de ce mode d'être peut se faire en recherche qualitative, ce ne sera qu'indirectement, à travers l'exploration de l'expérience vécue de situations limites sous les différents modes d'être-soi.

Situation fondamentale et situations limites particulières

Définition situation fondamentale. D'abord, rapporté à sa condition d'être empirique, l'être humain est toujours dans une situation déterminée qui est la sienne :

je vis à telle époque, j'appartiens à tel sexe, j'ai tel âge, j'occupe telle position sociale, etc., et ce resserrement contraste avec l'idée de l'homme en général et des attributs ou des perfections qui le caractérisent (Marcel, 1940, p. 337).

Cette situation fondamentale est « l'historicité » ou la détermination historique de l'être-soi.

Intérêt en recherche qualitative. Au cours des analyses, le chercheur s'applique à décrire, chez les participants, cette situation qui repose sur des soubassements historiques et personnels. Dans l'écriture analytique, cela se présente comme une description du contexte concret, spatial et historique dans laquelle se trouve chaque participant, comme une introduction à leur histoire personnelle et à leur monde qu'ils choisissent de partager. S'intéresser à l'historicité des participants, c'est, pour un temps, s'éloigner des généralités et des présupposés afin de laisser place à la nouveauté enracinée dans une situation unique et un vécu singulier.

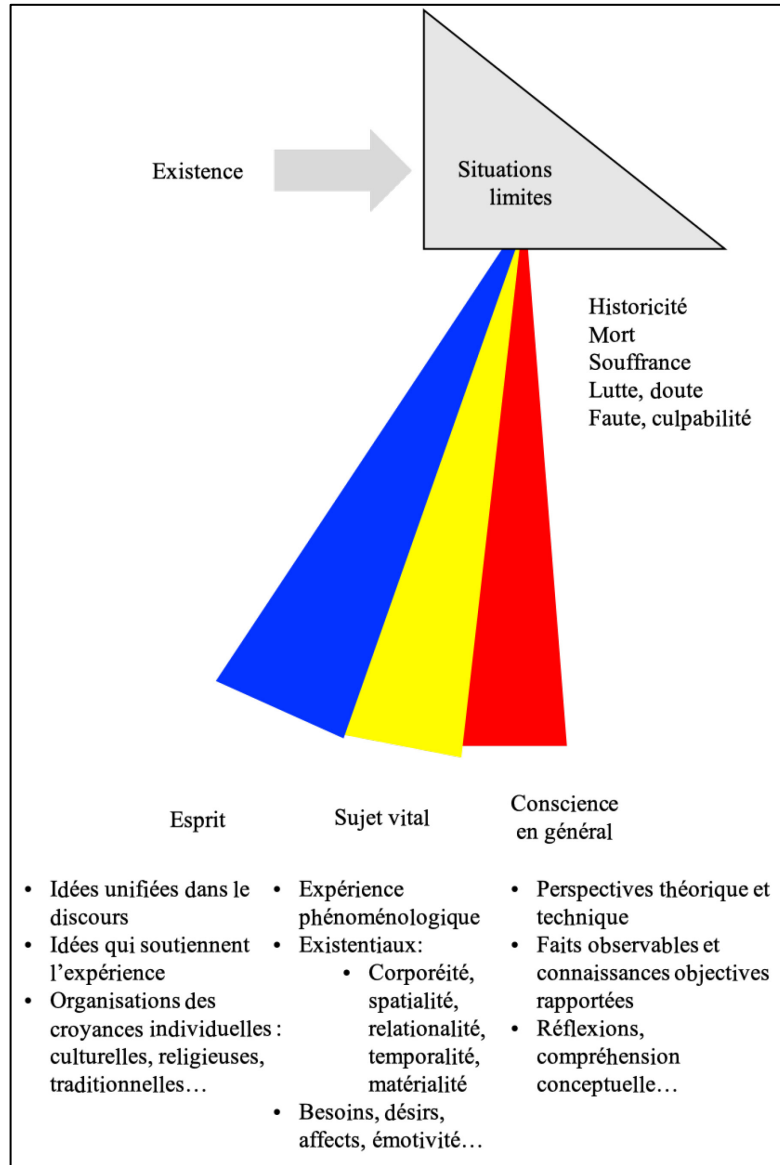


Figure 1. Métaphore du prisme et éléments de la grille d'analyse.

Définition situations limites particulières. À partir de cette situation fondamentale, chaque être humain est compris comme étant limité par certaines conditions « que nul être humain ne peut choisir, mais auxquelles il dépend de lui

donner, par son existence, une signification » (Hersch, 2002, p. 32), comme la définition de Jaspers l'expose :

Des situations comme celle qui consiste dans le fait que je suis toujours impliqué dans des situations, que je ne [peux] vivre sans lutte et sans souffrance, que je prends inévitablement la faute sur moi, que je dois mourir, – voilà ce que j'appelle des situations limites. Elles ne se transforment pas, mais ne changent que dans leur manifestation; rapportées à notre condition (*Dasein*), elles sont définitives. Nous ne pouvons regarder *par-dessus*; dans notre condition, nous ne voyons derrière elles rien de plus. Elles sont comme un mur contre lequel nous nous cognons, contre lequel nous nous butons. Il n'est pas en notre pouvoir de les modifier, mais seulement de les éclairer à partir d'autre chose qu'elles. Elles sont liées à notre condition même [l'italique est de l'auteur] (Jaspers, 1932, cité dans Marcel, 1940, p. 331).

Intérêt en recherche qualitative. Dans l'analyse qualitative, le chercheur s'efforce de découvrir comment les participants vivent ces situations limites afin de décrire comment chacun existe en tant qu'être-soi situé historiquement. Le présupposé principal de cette démarche analytique est que les participants, qui cherchent à franchir ces situations et tendent à ce qui est au-delà d'elles en leur donnant un sens et en agissant dans leur vie, peuvent le faire dans et à partir des différents modes d'être-soi précédemment exposés. L'attention portée par le chercheur à ces situations particulières favorise la description inductive de l'expérience des participants, correspondant à l'existence possible qu'ils sont et qu'ils choisissent de partager, aux couleurs qu'ils choisissent de montrer.

Lien avec la problématique. Les situations limites particulières faisant écho avec la recension de la littérature effectuée sont celles de la mort, à laquelle les êtres humains sont tous confrontés, de la souffrance, devant laquelle tous cherchent un sens, de la lutte que chacun mène pour vivre et pour faire face à l'adversité, et de la faute ou culpabilité qui sous-tend les choix et les renoncements. La particularité du phénomène de la confrontation à la mort en contexte d'AMM est qu'elle coïncide en l'intrication de ces quatre situations limites vécues concrètement. Ainsi, l'exploration de l'expérience vécue de ces situations dans le contexte de cette étude permettra de mettre en lumière, si l'on veut, « les couleurs de l'aide médicale à mourir » dans une perspective infirmière.

Toutefois, rien n'indique que ces modes d'être-soi et que ces situations limites soient exclusives. C'est pourquoi la référence à cette grille d'analyse ne représente qu'une étape de la méthode d'analyse (Figure 2) – une étape qui reste toutefois profonde et rigoureuse – et qu'elle nécessite, avec l'analyse thématique, une reprise au sein d'une analyse récupératrice-synthétique.

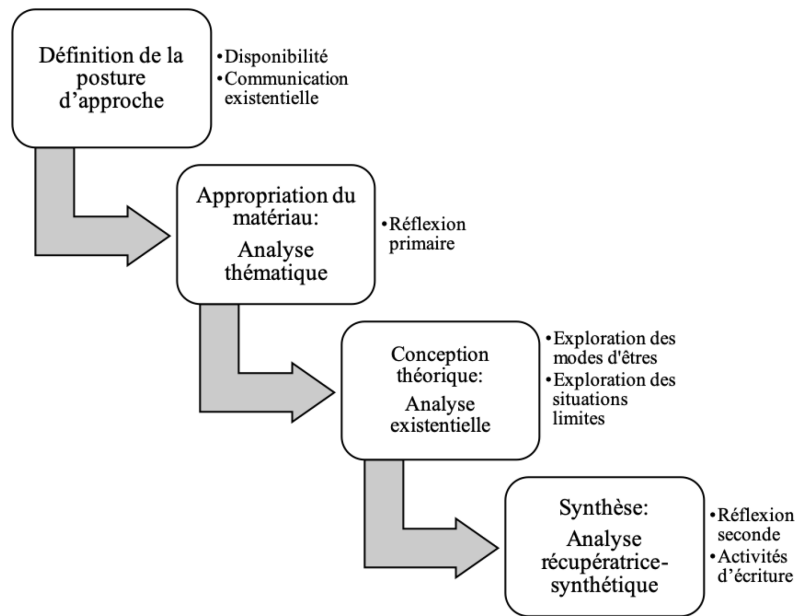


Figure 2. Synthèse des étapes de la méthode d'analyse.

Analyse récupératrice-synthétique

À cette étape de l'analyse, le chercheur s'engage dans un mouvement inverse à celui de la réflexion primaire et des étapes des précédentes analyses : il s'agit d'un mouvement de reprise qui consiste à prendre conscience de ce qu'il y a de partiel et d'une certaine manière même de suspect dans la démarche purement analytique et à tenter de récupérer, mais de récupérer au niveau de la pensée, ce concret qu'on a vu précédemment en quelque sorte, s'émietter ou se pulvériser (Plourde et al., 1985, p. 437).

Ce mouvement que Marcel appelle la réflexion seconde, récupératrice ou synthétique, est un « travail de rectification, au niveau des concepts et des mots, par quoi la pensée tente de s'égaliser [aux] *noyaux d'irréductibilité*, constitutifs des expériences fondatrices » [l'italique est de l'auteur] (Ricœur, 1999, p. 50) auxquelles le chercheur s'intéresse. Le rôle de cette réflexion seconde « consiste non point à morceler, à démembrer, mais tout au contraire, à rétablir dans sa continuité le tissu vivant qu'une analyse imprudente avait disjoint » (Plourde et al., 1985, p. 436). Et le moyen de cette synthèse récupératrice est l'écriture.

Pour Van Manen, en sciences humaines, « l'écriture est la méthode »⁴ [traduction libre] (1990, p. 126). Elle n'est donc pas seulement considérée comme une manière de rendre publics les résultats : elle participe au processus herméneutique de montrer l'expérience et d'en souligner l'expression du sens. L'écriture ici considérée est comme un « chemin à emprunter pour garder le dialogue ouvert » (Boissonneault, 2016, p. 8) et pour garder ouverte la communication existentielle. Les résultats des analyses prennent ainsi forme à travers l'écriture, par une co-construction entre le chercheur et le matériel expérientiel précédemment analysé.

Diverses activités d'écriture réalisées autour des thématiques peuvent être pratiquées afin d'accentuer la sensibilité inductive du chercheur et la précision des résultats (pour Van Manen [1990], il s'agit de « *draft writing* ») : explorations de certaines informations pour elles-mêmes, regroupements et recoupements thématiques, modélisations, etc. (Paillé & Mucchielli, 2012). Il ne s'agit pas d'étapes systématiques préparées à l'avance, mais bien d'explorations textuelles que suscitent les récits des participants, explorés dans une posture de disponibilité. Les analyses thématique et existentielle des modes d'être et des situations limites apparaissent alors comme des « éclairages », des manières de générer du langage autour des expériences vécues, qui sont reprises ici dans un esprit de synthèse – pour chaque participant, puis pour l'échantillon. Au terme de cette analyse récupératrice-synthétique, c'est, comme dans l'analyse en mode écriture proposée par Paillé et Mucchielli, la reconstruction et la recontextualisation qui sont visées, dans un « effort synthétique d'assemblage signifiant de données relatives à un phénomène » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 183) qui sont rapportées puis amalgamées au contexte à l'étude.

Discussion et conclusion

Cet article visait à retracer le parcours réflexif ayant mené à l'élaboration d'une méthode et d'une grille d'analyse existentielle, ainsi qu'à leur explicitation et leur utilisation possible dans le cadre d'une recherche qualitative d'approche inductive. Cette démarche contient de façon inhérente des limites qui semblent importantes à considérer. D'abord, la complexité de l'élaboration et la longueur d'une telle démarche rendent difficiles son partage et son accessibilité. D'une part, présenter de manière exhaustive l'exemplification d'un travail réflexif, sa justification et le résultat de son élaboration implique la rencontre de limitations inhérentes au cadre textuel dans lequel il doit s'inscrire. Cette présentation sous forme d'article ne peut se faire qu'au prix d'en être un résumé, concis et rigoureux certes, mais auquel plusieurs documents mériteraient d'être annexés (par exemple la recension des écrits, des extraits de journal de bord, le cadre théorique exhaustif, des résultats de l'étude). D'autre part, alors que le travail réflexif se veut un critère de rigueur transversal aux différentes approches qualitatives à la recherche, toutes approches confondues, le chercheur se heurte à la difficile tâche de rendre accessible la spécificité de ses théories, qui elles sont

inévitavelmente moins transdisciplinaires. Ainsi, la transférabilité des « résultats » d'un tel article peut, au premier abord, être mise en doute. Étant fortement influencé par le paradigme constructiviste, le chercheur est conscient que la démarche présentée et la méthode explicitée ne peuvent s'appliquer à tous les contextes d'études et qu'elles ne sont donc pas généralisables à toutes les réalités ni à tous les phénomènes à explorer. De plus, à la méthode et à la grille comme telles, il est possible de critiquer la longueur de l'analyse et de ses étapes, les nécessaires connaissances théoriques qu'elles impliquent et les potentiels biais d'interprétations qu'elles peuvent permettre. En effet, comme mentionné plus haut, un des dangers potentiels lors de l'utilisation d'une grille d'analyse en recherche qualitative d'approche inductive est que le chercheur tente de valider empiriquement une théorie qu'il a déjà. Bien que cet article ait tenté de démontrer comment il est possible d'utiliser la philosophie existentielle en tant qu'éclairage de l'expérience vécue dans une optique de multiplication des perspectives autour d'un phénomène à explorer, l'éventuel et possible emploi réducteur qu'une telle grille d'analyse pourrait permettre doit être reconnu et considéré.

Dans un autre ordre d'idées, l'exposition de la démarche réflexive et de la systématisation de l'analyse représente un apport, à la fois pour la fiabilité de l'étude et pour les problématiques de la réflexivité, de la subjectivité et de l'utilisation de théories en contexte d'approche inductive. Reconnaisant l'impossibilité d'adopter une posture totalement neutre et objective en recherche qualitative, le choix « d'embrasser » sa subjectivité et ses présupposés s'est fait, chez le chercheur, dans une optique rigoureuse de transparence et d'une adéquation de l'interprétation (Morrow, 2005). S'il considère le caractère itératif et circulaire du processus de recherche, le chercheur doit aussi reconnaître que l'émergence de liens entre les théories qu'il porte et les données issues du contexte à l'étude est possible, et même souhaitable. Systématiser un cadre théorique et analytique, dont l'émergence ou l'ancrage au contexte à l'étude peut être explicité, comme cet article a tenté de le faire, s'avère dès lors un moyen de pallier les biais d'interprétations possibles. Toutefois, cette exposition réflexive n'est pas garante d'une grille d'analyse adaptée à la réalité des participants ou du matériau qualitatif que le chercheur va rencontrer. C'est pour cette raison que cet article propose que l'utilisation d'une grille d'analyse puisse se faire à l'intérieur d'un cadre analytique qui inclut des étapes de confrontations et de comparaisons, qui viendront nuancer l'éclairage offert par la grille, afin de favoriser l'adéquation des données (Morrow, 2005).

Premièrement, la définition de la posture d'approche du matériau devrait à la fois faire preuve d'une réflexivité du chercheur par rapport à son approche théorique et quant à sa posture interprétative. Bien qu'elle soit souvent conséquente des postures épistémologiques et méthodologiques, la posture intellectuelle du chercheur devrait être identifiée. L'analyse qualitative procédant d'opérations intellectuelles spécifiques, il importe d'explicitier l'attitude avec laquelle le chercheur aborde le matériau (voir sur

ce sujet Mucchielli, 2007). Deuxièmement, utiliser l'analyse thématique d'abord, puis en parallèle de l'utilisation d'une grille, permet au chercheur de garder la voix des participants au premier plan. Ainsi, la catégorisation des données n'est pas limitée à celle que permet la grille d'analyse. Troisièmement, la grille devrait être conceptuellement explicitée et contextualisée. Ce faisant, le chercheur vient baliser le champ d'analyse et inférentiel que permet le cadre de référence choisi. Idéalement, la pertinence du lien entre les concepts de la grille et le contexte à l'étude devrait être établie. Quatrièmement, suivant l'étape de l'analyse par grille, le chercheur devrait récupérer, synthétiser et recontextualiser les données au sein d'un corpus de données issues des analyses, de sa propre réflexivité et du contexte à l'étude afin de favoriser l'adéquation des données.

Enfin, bien que l'apport théorique du présent article à la philosophie existentielle soit limité, ce dernier a permis d'exemplifier la modélisation possible d'une théorie philosophique complexe dans le cadre d'une recherche qualitative. L'arrimage entre le phénomène de la confrontation à la mort en contexte de l'aide médicale à mourir et certains postulats existentiels évoqués par Jaspers ont pu être mis en lien au sein d'une démarche itérative, qui a coïncidé avec la création d'une méthode d'analyse originale qui pourra servir dans le cadre de recherches en contexte de fin de vie.

Notes

¹ Le féminin *infirmière* sera employé en tant que terme générique tout au long du présent texte pour désigner le personnel infirmier.

² Les participants de l'étude (six infirmières et deux infirmiers) ont été rencontrés dans le cadre d'entrevues semi-dirigées d'une durée d'une heure trente à deux heures. Les critères d'inclusion étaient d'être infirmier ou infirmière et d'avoir été confronté directement au décès d'un patient par l'AMM.

³ La traduction « sujet vital » (de *Dasein*) suggérée par la principale traductrice de Jaspers en langue française a été privilégiée non seulement parce que le *Dasein* est plus qu'un « être-là », mais aussi parce que ce terme souligne la vitalité qui sous-tend la conscience en général, tout en le différenciant du concept qui porte le même nom dans la philosophie de Martin Heidegger, entre autres.

⁴ « *Writing is the method* » (Van Manen, 1990, p. 126).

Références

- Acem, E. (2016). Considérations juridiques et empiriques de l'application de la Loi concernant les soins de fin de vie en sphère clinique. *Frontières*, 27(2). <https://doi.org/10.7202/1037085ar>
- Beaudoin, M. A. (2016). *Exploration des facteurs qui influencent la pratique des infirmières auprès des familles vivant un deuil périnatal* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada.
- Boissonneault, C. (2016). Entre récits et résultats : la voie de l'écriture pour maintenir le dialogue ouvert. *Recherches qualitatives*, 35(2), 7-22.
- De Bal, N., Dierckx de Casterlé, B., Beer, T. D., & Gastmans, C. (2006). Involvement of nurses in caring for patients requesting euthanasia in Flanders (Belgium) : A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 43(5), 589-599.
- Denis, J., Guillemette, F., & Luckerhoff, J. (2019). Introduction : les approches inductives dans la collecte et l'analyse des données. *Approches inductives*, 6(1), 1-9.
- Dorris, S. (2013). La détresse morale : comprendre la détresse morale des infirmières en milieux de soins pour pouvoir mieux y faire face. *Perspective infirmières*, 10(5), 29-31.
- Elmore, J., Kenneth Wright, D., & Paradis, M. (2018). Nurses' moral experiences of assisted death : A meta-synthesis of qualitative research. *Nursing Ethics*, 25(8), 955-972. <https://doi.org/10.1177/0969733016679468>
- Francoeur, D., & Durand, S. (2016). Rôles et responsabilités de l'infirmière : loi concernant les soins de fin de vie. *Perspective infirmières*, 13(1)4, 56-64.
- Garreau, L. (2015). De l'utilisation de la circularité en MTE : vers un dépassement de la tension entre créativité et rigueur méthodologique. *Approches inductives*, 2(1), 211-242.
- Goyette, C. (2018). *L'expérience de la présence chez les infirmières en soins palliatifs : une analyse phénoménologique interprétative* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Grondin, J. (2003). *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guimond-Plourde, R. (2008). Aborder et comprendre un phénomène comme le *stress-coping* à partir d'une approche phénoménologique-herméneutique. *La collection du Cirp*, (3), 90-103. Repéré à <http://www.cirp.uqam.ca/documents%20pdf/Collection%20vol.%203/5-Renee%20Guimond-Plourde.pdf>

- Hasen-Love, L. (2000). *La philosophie de A à Z*. Paris : Éditions Hatier.
- Hersch, J. (2002). *Karl Jaspers*. Lausanne : Éditions l'âge d'homme.
- Horincq Detournay, R., Noël, R., & Guillemette, F. (2018). Introduction : points d'attention pour améliorer la recherche qualitative en psychologie. *Approches inductives*, 5(2), 1-10.
- Jaspers, K. (1978). *Raison et existence*. Presses universitaires de Grenoble.
- Jaspers, K. (1986). *Philosophie*. Paris : Springer-Verlag.
- Jones, T., & TitzGerald, M. (1998). Withdrawal of life-support treatment : the experience of critical care nurses. *Australian Critical Care*, 11(4), 117-121.
- Katz, R. S., & Johnson, T. A. (2016). *When professionals weep. Emotional and countertransference response in palliative care and end-of-life care*. New York, NY : Routledge.
- Kremet-Marrietti, A. (1967). *Jaspers et la scission de l'être*. Paris : Éditions Seghers.
- Laporte, P., & Vonarx, N. (2015). Les infirmières et la mort au quotidien : souffrances et enjeux. *Revue internationale de soins palliatifs*, 30(4), 149-156.
- Marcel, G. (1940). *Essai de philosophie concrète*. Paris : Gallimard.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counselling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 1-27.
- Ngyën-Duy, V., & Luckerhoff, J. (2007). Constructivisme/positivisme : où en sommes-nous avec cette opposition? *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (5), 4-17.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pesut, B., Thorne, S., Stager, M. L., Schiller, C. J., Penney, C., Hoffman, C., ... Roussel, J. (2019). Medical assistance in dying : A review of Canadian nursing regulatory documents. *Policy, Politics & Nursing Practice*, 20(3), 1-18. <https://doi.org/10.1177/1527154419845407>
- Plourde, S., Parain-Vial, J., Belay, M., & Davignon, R. (1985). *Vocabulaire philosophique de Gabriel Marcel*. Montréal : Éditions Bellarmin.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Gallimard.
- Ricœur, P. (1999). *Lectures 2. La contrée des philosophes*. Paris : Éditions du Seuil.

- Tourigny Koné, S. (2014). Considérer les écrits scientifiques comme données à l'étude. *Approches inductives*, 1(1), 70-95.
- Vachon, M. (2010). *Vivre au chevet de la mort : une analyse phénoménologique et interprétative de l'expérience spirituelle et existentielle d'infirmières qui accompagnent des patients en fin de vie* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Vachon, M., & Fillion, L. (2014). Staff stress and burnout in palliative care. Dans E. Bruera, I. Higginson, C. F. von Gunten, & T. Morita (Éds), *Textbook of palliative medicine and supportive care* (2^e éd., pp. 1033-1046). London : CRC Press.
- Vachon, M., Fillion, L., & Achille, M. (2012). Death confrontation, spiritual-existential experience and caring attitudes in palliative care nurses: An interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 9(2), 151-172.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience : Human science for an action sensitive pedagogy*. London : The State University of New York Press
- Vézina-Im, L.-A., Lavoie, M., Krol, P., & Olivier-D'Avignon, M. (2014). Motivations of physicians and nurses to practice voluntary euthanasia : A systematic review. *BMC palliative care*, 13(20). <https://doi.org/10.1186/1472-684X-13-20>

David Lavoie étudie au doctorat en psychologie, profil scientifique-professionnel, à l'Université du Québec à Montréal. Ses principaux champs d'intérêt de recherche portent sur les enjeux de soins de fin de vie, la santé des intervenants, la philosophie existentielle et la phénoménologie.

Valérie Bourgeois-Guérin détient un doctorat en psychologie. Elle est professeure au Département de psychologie à l'Université du Québec à Montréal et psychologue clinicienne. Ses recherches portent sur la souffrance, le deuil, la fin de vie, le vieillissement et les recherches qualitatives.

Pour joindre les auteurs :

Lavoie.david.4@courrier.uqam.ca

Bourgoies-guerin.valerie@uqam.ca

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren Concours 2020

Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise

Anne Nadeau, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Les objectifs de la thèse dont il est question dans cet article étaient de comprendre les conceptions des enseignants titulaires du primaire quant à leur rôle de passeur culturel et de décrire les effets de l'expérimentation de dispositifs intégrant la dimension culturelle en classe sur ces conceptions, et ce, dans le contexte où l'implantation au Québec du nouveau curriculum scolaire, à partir de 2001, devait favoriser la mise en œuvre d'une approche culturelle de l'enseignement chez tous les enseignants. Nous présentons le devis méthodologique qualitatif privilégié pour produire des résultats novateurs et pertinents pour les milieux éducatifs et culturels. S'appuyant sur des entretiens individuels, des groupes de discussion et les écrits des participantes dans un journal de bord, l'analyse thématique des données a permis de révéler les facteurs qui influencent les conceptions des enseignants et qui les incitent à agir comme passeurs culturels auprès de leurs élèves.

Note de l'auteure : Anne Nadeau tient à remercier Diane Leduc, professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM et Caroline Raymond, professeure à la Faculté des arts de l'UQAM, pour leur soutien précieux lors de la codirection de la thèse doctorale. Il est aussi important de souligner la bourse d'études reçue du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada et de remercier toutes les personnes enseignantes qui ont participé à cette recherche. Mentionnons que l'étudiante-chercheuse a entretenu des liens professionnels avec certains des intervenants et organismes impliqués dans les deux dispositifs étudiés, mais cette situation a été déclarée et n'a pas altéré l'éthique de recherche.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 40(1), pp. 128-153.
LA RECHERCHE QUALITATIVE POUR COMPRENDRE LE MONDE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2021 Association pour la recherche qualitative

Mots clés

PASSEUR CULTUREL, CONCEPTIONS D'ENSEIGNANTS, APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT, MÉDIATION CULTURELLE, INTÉGRATION DE LA DIMENSION CULTURELLE À L'ÉCOLE

Abstract

The thesis objectives examined in this article were to understand the conceptions that teachers in the primary grades have of their role as cultural transmitters and to describe the effects of experience with means of integrating cultural factors into the classroom on these conceptions, all in the context of the 2001 roll-out of a new curriculum in Québec that encouraged all teachers to implement a cultural approach to instruction. We present the qualitative methodology used to produce innovative results relevant to educational and cultural milieus. The thematic analysis of data from individual interviews, discussion groups and the participants' journal entries revealed those factors that influence the conceptions of teachers and encourage them to act as cultural transmitters to their students.

Keywords

CULTURAL TRANSMITTER, CONCEPTIONS OF TEACHERS, CULTURAL APPROACH TO INSTRUCTION, CULTURAL MEDIATION, INTEGRATING CULTURAL FACTORS INTO SCHOOLS

Introduction

Après l'implantation de l'actuel programme de formation au début des années 2000, des chercheurs se sont intéressés à l'intégration de la dimension culturelle à l'école, mais il existe peu d'écrits récents sur la question. Il s'est avéré que le discours officiel présente une définition plutôt confuse de la culture et un manque de précision quant à la mise en œuvre concrète de l'approche culturelle de l'enseignement en classe. Nous ne connaissons pas les conceptions que les enseignants ont de leur rôle de passeur culturel ni l'importance qu'ils y accordent. La thèse menée auprès d'enseignants titulaires du primaire visait à apporter des éléments de réponses à une première question : quelles sont les conceptions que se font les enseignants du primaire de leur rôle de passeur culturel?

Cette recherche a impliqué des enseignantes¹ du primaire ayant pris part à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école avec leurs élèves. Leur engagement dans ce dispositif et dans le processus de recherche a permis de produire des données pour tenter de répondre à une deuxième question : de quelle(s) façon(s) des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école contribuent-ils à modifier les conceptions que se font les enseignants de leur rôle de passeur culturel auprès de leurs élèves?

Cet article propose une synthèse de la recherche doctorale en présentant d'abord la problématique de la recherche puis les assises conceptuelles centrales, soit celles de *culture* et de *changement conceptuel*. Ensuite, la méthodologie de recherche qualitative

est abordée, en s'attardant au terrain d'étude puis aux méthodes de production des données et d'analyse thématique. Les résultats de la thèse sont dévoilés dans la section suivante et, finalement, une discussion met en relation les résultats obtenus, les études consultées, les textes officiels et des propositions de dispositifs à mettre de l'avant pour favoriser le développement du rôle de passeur culturel chez l'enseignant.

Problématique

La problématique de recherche tient d'abord compte de l'importance de la dimension culturelle à l'école dans le contexte de la réforme de l'éducation qui a eu lieu au Québec au début des années 2000, puis de la difficulté de générer un changement de conceptions chez les enseignants, considérant que les conceptions personnelles agissent comme un guide dans le choix des pratiques professionnelles.

Contexte historique : dimension culturelle à l'école et réforme scolaire au Québec

En 1992, le Gouvernement du Québec présente sa première politique culturelle. Dans le document officiel intitulé *Notre culture, notre avenir*, il s'engage à « relancer l'éducation artistique et culturelle en milieu scolaire et assurer la sensibilisation des jeunes aux arts, à la littérature et à l'histoire » (Gouvernement du Québec, 1992, p. 101). On y affirme, entre autres, que la culture doit prendre une place accrue à l'école pour favoriser la démocratisation culturelle.

En 1997, le rapport Inchauspé, intitulé *Réaffirmer l'école* (Gouvernement du Québec, 1997b), et l'énoncé politique *L'école, tout un programme* (Gouvernement du Québec, 1997a) recommandent le rehaussement du niveau culturel des programmes d'études. La formation des futurs enseignants est ensuite revue pour la rendre cohérente avec la réforme du curriculum. Le Conseil supérieur de l'éducation élabore ce qui deviendra le cadre de référence pour la formation initiale : *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles* (Gouvernement du Québec, 2001a). Dans ce document, l'approche culturelle de l'enseignement « est présentée comme l'une des deux orientations fondamentales de la formation [...], l'autre étant la formation d'un enseignant professionnel » (Simard, 2010, p. 83), et la première des douze compétences à maîtriser est liée au rôle de passeur culturel de l'enseignant.

Pendant l'année scolaire 2000-2001, l'implantation dans les salles de classe des changements issus de la nouvelle réforme pédagogique, parallèlement avec la publication du Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour le préscolaire et le primaire, provoque des inquiétudes et des critiques. Les défenseurs de la culture sont déçus du contenu culturel du PFEQ : « Quant à la *finalité culturelle de l'école*, à l'*approche culturelle* de l'enseignement et au rôle de l'enseignant comme *passeur culturel* définis dans les textes officiels précédents, on n'en trouve aucune trace » (l'italique est de l'auteur) (Simard, 2010, p. 86). La culture n'y est pas définie, on la mentionne brièvement dans les orientations du programme et quand il est

question des repères culturels disciplinaires (Gouvernement du Québec, 2001b). C'est dans ce contexte qu'est produit le document intitulé *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a) qui viendra appuyer la volonté des deux ministères, Culture et Éducation, d'ancrer l'éducation dans un contexte culturel signifiant ainsi que de clarifier la visée culturelle du PFEQ. Ce texte de référence non prescriptif s'adresse directement aux enseignants dans le but de leur donner des moyens concrets pour enrichir le contenu culturel des programmes. Cette publication, complémentaire à celle du PFEQ pour les deux cycles du secondaire (Gouvernement du Québec, 2003b, 2007a), confirme que l'approche culturelle de l'enseignement « est encouragée auprès des enseignants, toutes disciplines confondues » (Raymond & Turcotte, 2012, p. 123).

L'enseignant porte la responsabilité d'intégrer la dimension culturelle à l'école par sa façon de transmettre, par sa propre curiosité pour l'apprentissage et par les choix de référents qu'il fait. Avant tout, il doit *s'approprier* l'approche culturelle de l'enseignement pour pouvoir la mettre en œuvre en classe puisque l'inscription d'éléments culturels dans les programmes d'études « ne peut à elle seule garantir l'enrichissement de ce programme. Il faut, de plus, intérioriser la vision que cela suppose » (Inchauspé, 2007, p. 45).

Rappelons finalement que la dernière politique culturelle du Québec parue en 2018, *Partout la culture*, identifie comme l'une de ses principales orientations la nécessité d'accroître les relations entre culture et éducation. Une nouvelle mesure, effective depuis la rentrée scolaire 2019-2020, permet d'ailleurs à tous les élèves du Québec de faire des sorties culturelles grâce à des sommes d'argent dédiées à cette fin. Maintenant, cela suffit-il pour influencer les pratiques quotidiennes des enseignants? L'intégration de la dimension culturelle demeure encouragée, mais la décision de la mettre en place ou non revient à l'enseignant qui, en plus de sa motivation et de ses valeurs, sera influencé par d'autres facteurs, comme sa conception du rôle culturel de l'école et sa vision des besoins de l'élève.

Dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école

Après la diffusion de la politique culturelle de 1992, le ministère de l'Éducation et celui de la Culture et des Communications développent un partenariat qui a pour objectif le rehaussement de la formation culturelle des élèves (Raymond & Turcotte, 2012). En effet, dès 1997, le Protocole d'entente interministériel Culture-Éducation est conclu dans le but de « susciter, stimuler et valoriser des interventions concertées, adaptées et novatrices en matière d'éducation et de culture » (Gouvernement du Québec, 2003a, p. 40). De ce protocole naîtront des mesures et des projets favorisant l'intégration culturelle à l'école. Le plus important, le programme *La culture à l'école*, est mis en place en 2004-2005 avec pour objectif « d'encourager la mise sur pied d'activités à caractère culturel par le personnel enseignant, les artistes, les écrivains et

les organismes culturels professionnels » (Gouvernement du Québec, 2007b, p. 19). Le programme *La culture à l'école* se veut cohérent avec le PFEQ et souhaite la réalisation d'apprentissages culturellement ancrés.

D'autres dispositifs et projets favorisant l'intégration de la dimension culturelle à l'école sont aussi proposés par la suite. Le ministère de l'Éducation, par des programmes soutenant la réussite des élèves issus des milieux défavorisés, encourage les initiatives culturelles. Par ailleurs, bien que le discours officiel n'accorde pas de rôle clair à l'artiste ou au travailleur culturel dans l'intégration de la dimension culturelle à l'école (Côté, 2008), des organismes interviennent pour développer chez les élèves le goût des arts et de la culture. On trouve donc, par région, une offre de projets de médiation culturelle proposés par des organismes culturels et artistiques et destinés aux écoles.

Bien que des dispositifs soient offerts aux enseignants et que l'approche culturelle de l'enseignement représente l'une des pierres d'assise du renouveau pédagogique associé à la réforme de l'éducation, l'intégration de la dimension culturelle à l'école dépend toujours de la volonté et de l'engagement des enseignants. En effet, il a été démontré que le rapport individuel à la culture des enseignants influence directement leur conception de leur rôle dans le développement culturel de leurs élèves (Falardeau & Simard, 2007). Il devient donc essentiel de se demander comment amener les enseignants à intégrer la culture à leurs pratiques pédagogiques.

Difficulté de générer un changement de conceptions chez les enseignants

Tout processus de changement dépend d'abord de l'intentionnalité des acteurs impliqués (Mahy & Carle, 2012), ceux-ci devant nécessairement désirer collaborer et s'investir pour pouvoir évoluer et transformer leurs conceptions et leurs actions. Selon Richardson (1996), c'est dans leur pratique pédagogique que les enseignants mettent à l'épreuve, évaluent et confrontent leurs conceptions pour éventuellement choisir, ou non, de les modifier. Il y a donc plus de possibilités de générer un changement chez des enseignants en fonction que chez des étudiants en formation bien que, dans les deux cas, cela reste difficile (Crahay et al., 2010). Ces auteurs arrivent à la conclusion que pour qu'un changement de pratique puisse se produire, il faut d'abord faire évoluer les conceptions, ce qui justifie la nécessité de connaître les conceptions initiales.

Assises conceptuelles

Les deux concepts centraux de la recherche seront présentés, soit celui de *culture*, dont découlent les concepts de *passer culturel* et de *médiation culturelle*, puis celui de *changement conceptuel*.

Le concept de culture

La culture est entendue comme un concept polysémique. Forquin (1989), qui a beaucoup réfléchi à la définition de la culture en s'appuyant sur un cadre sociologique,

relève que le terme est difficile à définir dans le contexte de l'éducation. Sans faire l'inventaire des définitions de Dewey, en passant par Arendt et Legendre, nous nous intéressons à la conception de la culture *comme objet et comme rapport*, qui s'inspire directement des travaux du sociologue Fernand Dumont. Nourri par ces écrits, Simard (2002) propose cette définition de la culture :

Comme objet, je définirais la culture comme un ensemble de savoirs, d'œuvres, de symboles et d'outils perfectibles que les hommes ont élaborés au fil du temps afin de répondre à des questions sur le monde, à des problèmes, à des intérêts et à des besoins, bref, afin de comprendre le monde et de se comprendre eux-mêmes. En ce sens, les disciplines scientifiques, littéraires et artistiques sont autant de réponses à des questions que les hommes se posent sur le monde. D'autre part, en ce qui concerne la culture comme rapport, on peut la définir comme l'interaction de la culture et de l'individu. C'est dans cette action réciproque que réside l'élaboration d'un rapport personnel à la culture (p. 5).

Reprise dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a), cette définition inclut d'autres dimensions de l'apprentissage – puisqu'elle prend en compte le savoir, l'ancrage contextuel, les valeurs, le ressenti, etc. – dans cette dynamique de la culture comme objet et rapport, en tenant compte de la culture immédiate de l'individu pour lui permettre de développer sa culture générale. Pour concevoir la culture comme objet et comme rapport, il faut envisager que c'est grâce au dialogue entre ces deux dimensions de la culture (immédiate et générale) que l'élève donne sens aux apprentissages et développe son rapport au monde, aux autres et à lui-même.

La compréhension de cette conception de la culture est essentielle pour interpréter celle des repères culturels, proposée dans le document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école* (Gouvernement du Québec, 2003a) : « Les repères culturels sont des objets d'apprentissage signifiants sur le plan culturel, dont l'exploitation en classe permet à l'élève d'enrichir son rapport à lui-même, aux autres ou au monde » (p. 9). On y précise aussi que les repères ne sont pas tous d'égale valeur et qu'ils doivent provenir parfois de la culture immédiate de l'élève et parfois d'une culture générale à acquérir.

Dans ce contexte, ce qui détermine la valeur du repère, c'est l'usage qu'on en fait : « tout fait partie de la culture et peut prendre valeur de référent culturel à la condition que cela ajoute du sens à ce que l'on apprend » (Chéné & Saint-Jacques, 2005, p. 87). L'enseignant se doit d'exploiter des repères culturels significatifs pour ses élèves et ainsi mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement, ce qui implique que « l'enseignant met en place des situations qui favorisent la relation des

élèves à la culture » (p. 86). On peut alors dire qu'il agit comme passeur culturel pour ses élèves.

L'enseignant passeur culturel

Concept développé par le pédagogue français Jean-Michel Zakhartchouk (1999, 2006), l'enseignant passeur culturel est un construit théorique prescrit dans le PFEQ (Gouvernement du Québec, 2001a, 2003b, 2007a) et dans le référentiel des compétences des futurs enseignants (Gouvernement du Québec, 2001b).

Simard (2002) affirme que c'est par la pédagogie que l'enseignant arrive à jouer le rôle de passeur, « par cet effort pour adapter la culture aux besoins et aux capacités des élèves et cet effort pour amener les élèves à faire face aux exigences de la culture » (p. 6). Cette réflexion est cohérente avec celle de Zakhartchouk (2006) : « Être un passeur culturel ne s'improvise pas. Il ne suffit pas d'être soi-même cultivé, amoureux de culture, ni de compter sur son charisme ou sa bonne volonté » (p. 201). Il faut donc user de pédagogie, en plus d'adopter les bonnes attitudes : ouverture, respect, écoute, accueil, curiosité. L'enseignant passeur culturel transmet que ce qui est appris à l'école est rattaché à des repères significatifs, ici et ailleurs, passés ou à venir. Il doit savoir saisir l'occasion, offrir des « échappées de lumière » (Inchauspé, 2007, p. 75).

Nous résumerons donc en définissant l'enseignant passeur culturel comme un enseignant qui favorise le dialogue dans sa classe et entretient un lien dynamique avec la culture dans toutes ses dimensions, permettant ainsi aux élèves de faire des découvertes, de développer un regard critique et de faire des apprentissages significatifs, puisque culturellement ancrés.

La médiation culturelle

Dans le travail quotidien de l'enseignant, des ressources lui sont proposées pour intégrer la dimension culturelle à l'école. En plus des documents produits par le gouvernement du Québec, des projets, des mesures, des interventions, bref des initiatives multiples que nous rassemblons sous le nom de *dispositifs*, sont élaborés par diverses organisations. Ces dispositifs intègrent généralement des actions provenant du champ de la médiation culturelle. De façon large, la médiation culturelle désigne :

[...] les actions d'accompagnement qui se déploient dans les espaces de production d'objets culturels et de langage produisant du sens et des liens. Elle s'incarne dans la construction de dispositifs d'interprétation des œuvres pour les publics, même néophytes, et de participation active à la vie socioculturelle pour les populations même marginalisées (Lafortune, 2012, p. 211).

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons la définition de la médiation culturelle reliée à l'action culturelle, qui renvoie au « développement de la relation aux œuvres d'art ou à l'art, et à la culture » (Montoya, 2008, p. 34). Dans certaines

institutions culturelles, on parle aussi de développement qualitatif des publics. La médiation culturelle peut contribuer à la fréquentation d'un lieu, mais son objectif principal n'est pas quantitatif.

Précisons que les termes *médiateur culturel* et *passeur culturel* ne sont pas synonymes. Le médiateur culturel est plus proche du journaliste que de l'enseignant. Il produit du sens par la médiation elle-même, ce qui nécessite à la fois une connaissance approfondie de l'objet, mais aussi une distance critique par rapport à celui-ci (Mathieu, 2011). Le rôle de passeur culturel de l'enseignant peut particulièrement s'exercer dans le cadre de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école qui impliquent des actions de médiation culturelle et des rencontres avec des professionnels de la culture ou des objets culturels, bref des repères culturels au potentiel riche.

Le concept de changement conceptuel

Charlier (1998) définit les conceptions comme étant des constructions mentales qui se développent chez l'individu lors de ses interactions avec son environnement. Le terme *conceptions* est privilégié dans cette recherche parce qu'il renvoie à celui de changement conceptuel : « une modification des représentations mentales d'une personne » (Deaudelin et al., 2005, p. 171).

Selon Langevin (2007), « les conceptions de l'enseignement influencent directement les pratiques, et toute formation doit en tenir compte pour qu'un changement dans ce domaine puisse se produire » (p. 7). Pour provoquer un changement conceptuel, il faut susciter une forme de conflit cognitif, donc privilégier des situations qui amènent le sujet à être actif dans « la structuration du sens qu'il donne à ses apprentissages et dans la remise en question de ses conceptions » (Lafortune et al., 2002, p. 51). Pour générer un changement chez un enseignant, il faut mettre en œuvre de façon complémentaire l'accompagnement, la pratique réflexive et la formation. En effet, l'accompagnement pédagogique renvoie systématiquement à la métacognition et à la réflexion sur l'action; la pratique réflexive est favorisée par un accompagnement personnalisé et la formation continue devrait impliquer des occasions de pratiques réflexives.

Approche méthodologique

Rappelons que notre thèse de doctorat poursuivait deux objectifs : 1) décrire les conceptions que se font les enseignants titulaires du primaire de leur rôle de passeur culturel; 2) comprendre les effets de la participation de ces enseignants à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école sur l'évolution de leurs conceptions quant à leur rôle de passeur culturel.

La recherche empirique a compris une collecte de données en milieu scolaire pour décrire et comprendre des phénomènes à partir du point de vue des personnes impliquées (Gaudreau, 2011). Comme le décrit Van der Maren (2004), la recherche

qualitative tente de se rapprocher « du monde intérieur, des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation » (p. 103).

La posture épistémologique de l'étudiante-chercheuse est interprétative, puisqu'elle a pour finalité de comprendre le phénomène étudié grâce à la rencontre de la chercheuse avec l'expérience d'une autre personne (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018; Paillé & Mucchielli, 2016). La recherche qualitative interprétative vise à comprendre les phénomènes à l'étude « à partir du sens que communiquent les participants à la recherche » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018, p. 421). Elle n'est jugée valide que si ceux-ci s'y reconnaissent.

La posture épistémologique est également influencée par le paradigme socioconstructiviste. Dans une démarche d'apprentissage constructiviste « le sujet construit ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé est sa propre connaissance » (Lafortune & Deaudelin, 2001, p. 23). La médiation culturelle, qui est au cœur des dispositifs vécus par les participantes exploite une démarche de coconstruction des savoirs et des visions autour d'une œuvre, donc une démarche en phase avec le socioconstructivisme. Par ailleurs, en plus de la structure et de la dynamique des groupes de discussion, les interactions entre les participantes d'une même école ou entre elles et l'étudiante-chercheuse ont mené à la documentation des résultats en tenant compte des échanges et de l'évolution des conceptions, basée sur une coconstruction des concepts étudiés (Anadón, 2006; Morrissette, 2011a, 2011b). Pour cette recherche, le paradigme socioconstructiviste en éducation et le paradigme interprétatif en recherche deviennent complémentaires pour décrire et comprendre les conceptions des participantes et les effets des dispositifs expérimentés par celles-ci.

Un processus de recherche qualitative interprétative débute par la formulation d'une question de recherche. Pour cette thèse, la question se formulait ainsi : quelles conceptions se font les enseignants du primaire de leur rôle de passeur culturel? Une sous-question s'ajoutait : de quelle(s) façon(s) des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école contribuent-ils à modifier les conceptions que se font les enseignants de leur rôle de passeur culturel auprès de leurs élèves? Trois étapes ont suivi pour la présente recherche : faire un échantillonnage théorique, réaliser la collecte des données et analyser les données de façon inductive (Karsenti & Savoie-Zajc, 2018).

Présentation sommaire du terrain

La thèse nécessitait d'étudier des dispositifs qui favorisent particulièrement le développement du rôle de passeur culturel chez l'enseignant en offrant de la formation professionnelle, de l'accompagnement, des sorties pour les groupes scolaires et la visite d'artistes en classe. Les deux dispositifs choisis présentent toutes ces caractéristiques.

Présentation des dispositifs

En 1997, le Programme de soutien à l'école montréalaise, maintenant appelé *Une école montréalaise pour tous* (UEMPT), a été créé par le ministère de l'Éducation du Québec en réponse aux constats du Conseil supérieur de l'éducation et de la Commission des États généraux sur l'éducation, qui ont démontré le caractère singulier de l'école montréalaise, plus particulièrement en milieu socio-économique faible (Gouvernement du Québec, 2009). Le programme cible près de 150 écoles publiques sur l'île de Montréal et leur offre les services d'une équipe de professionnels spécialisés en intervention en milieu défavorisé. Les projets artistiques et culturels proposés à ses écoles représentent une offre de projets de médiation culturelle permettant aux enseignants et aux élèves de vivre des rencontres avec des artistes ou des médiateurs autour d'une sortie culturelle, et ce, pour à la fois contribuer à la formation continue des enseignants et nourrir le potentiel créatif des enfants. Les Allumeurs d'étoiles est l'un de ces projets et a été vécu par une vingtaine de classes pendant l'année scolaire 2017-2018. S'adressant aux classes du 2^e cycle, ce dispositif incluait une journée de préparation et de formation dans un lieu culturel pour expérimenter en accéléré les étapes que les enfants auraient à vivre, des ateliers de création et d'interprétation en classe (marionnettes et arts numériques), des ateliers de préparation au spectacle et de retour après spectacle, une sortie au théâtre pour voir un spectacle professionnel et admirer leurs propres œuvres numériques et marionnettes exposées.

Le deuxième dispositif se nomme Hémisphères et a été développé par l'organisme Culture pour tous, grâce au financement du ministère de la Culture et des Communications. Hémisphères constitue le premier réseau d'écoles culturelles au Québec. Mis en place en 2016-2017 à partir des réflexions d'un comité d'enseignants et de directeurs d'écoles primaire et secondaire, il a été implanté dans dix écoles volontaires à partir de 2017-2018. Dans le cadre de ce réseau, de la formation et de l'accompagnement sont offerts aux enseignants-ressources de chaque école, mais aussi à l'ensemble de l'équipe-école, sur demande. L'accompagnement sur mesure sert à outiller le comité de chaque école à développer la couleur culturelle propre à son milieu, puis à concevoir et présenter des projets culturels. Finalement, chaque école reçoit un financement spécial devant servir à organiser des sorties culturelles et à inviter des artistes ou des écrivains en classe en suivant les balises du programme *La culture à l'école* et en sélectionnant des individus, des collectifs ou des lieux qui figurent au Répertoire culture-éducation. Les écoles membres du réseau Hémisphères conduisent les élèves à donner sens à leurs apprentissages en plaçant la culture au cœur de l'enseignement. Chaque école du réseau met donc en place une programmation culturelle unique, adaptée à ses élèves.

Présentation des participantes

Pour ce qui concerne le recrutement des participantes, un message de sollicitation accompagnait la fiche d'inscription des Allumeurs d'étoiles pour les écoles de la commission scolaire montréalaise avec laquelle UEMPT avait déjà un accord pour mener des recherches. Comme cela est coutume pour eux, du temps a été reconnu aux enseignantes participantes à UEMPT (un jour de congé pour compenser le temps alloué aux entretiens et à la rédaction d'un journal de bord). Les cinq enseignantes inscrites au projet, issues de deux écoles différentes, ont signifié leur désir de prendre part à l'étude et de réfléchir à leur rôle de passeur culturel. Pour Hémisphères, la chercheuse a informé les directions des écoles primaires participantes et une seule a répondu positivement. L'invitation a été relayée aux enseignants et trois ont accepté de s'engager bénévolement et volontairement dans le processus. Un total de huit enseignantes titulaires du primaire ont donc fait partie de l'étude, cinq prenant part au projet Allumeurs d'étoiles et trois provenant du dispositif Hémisphères.

Méthode de production des résultats

Pour construire un corpus dense et détaillé, les données qualitatives ont été produites au moyen de trois méthodes. Deux entretiens individuels ont été menés auprès de chacune des participantes, une avant le démarrage des activités prévues au dispositif et une à la fin de celui-ci. Ensuite, au fil de l'année scolaire, les enseignantes ont été invitées à partager leurs réflexions sur leur rôle de passeuse culturelle dans le contexte du dispositif à l'aide d'un journal de bord. Finalement, un groupe de discussion a été organisé pour chacun des dispositifs et constituait la conclusion de la collecte de données.

Entretiens individuels semi-dirigés

L'entretien individuel a été favorisé pour développer un lien de confiance avec chaque participante. Prévus en début et en fin de parcours, les deux entretiens ont permis d'identifier la conception que chaque enseignante participante se faisait de son rôle comme passeuse culturelle et sa compréhension des enjeux liés à l'approche culturelle de l'enseignement. Certaines questions ont été les mêmes lors des deux rencontres pour prendre en compte l'évolution des conceptions au terme de l'expérimentation du dispositif. L'entretien individuel semi-dirigé est reconnu pour favoriser la description et l'induction de la réalité d'un phénomène (Gaudreau, 2011; Savoie-Zajc, 2018).

Journal de bord

La pratique réflexive est un élément clé de l'accompagnement socioconstructiviste, autant pour les participants que pour l'accompagnateur. La description de la compréhension de leurs tâches peut permettre aux enseignants de les restructurer. Le journal de bord devient donc un outil servant à nommer, à décrire et à réfléchir (Savoie-Zajc, 2018), mais il peut aussi contribuer à faire évoluer les conceptions. Il

s'est tenu par échange de courriels, à la demande des participantes. L'étudiante-chercheuse leur envoyait donc une question précise à la suite de chaque étape vécue dans le dispositif en s'inspirant de la méthode de la réflexion sur l'action développée par Schön (1994), mais dans une formule abrégée.

Groupe de discussion

L'entretien en groupe est utilisé en éducation et en formation « lorsque l'on souhaite construire une culture commune ou un projet commun par la confrontation des membres d'une organisation à un problème complexe » (Van der Maren, 2010, p. 130). Dans cette recherche, qui se situe dans un paradigme socioconstructiviste, le groupe de discussion se présentait comme le moyen à privilégier pour faire évoluer les conceptions des enseignantes grâce à un moment de réflexion collective. Un groupe par dispositif a été organisé. Les thèmes abordés ont été annoncés aux participantes à l'avance.

Le groupe de discussion comportait trois étapes. La première, très courte, a permis de découvrir les thèmes liés aux conceptions du rôle de passeur culturel qui avaient émergé des entretiens individuels. À partir de la liste imprimée, chaque personne a pu choisir deux mots significatifs pour elle pour se présenter comme passeuse culturelle. L'exercice a permis à toutes les participantes de se positionner par rapport à la question principale de la recherche et leur a servi de présentation. Pour la deuxième étape, les enseignantes ont dû concevoir collectivement une carte conceptuelle pour illustrer ce que signifie être un enseignant passeur culturel². Pour mener cet exercice collaboratif, l'étudiante-chercheuse s'est inspirée de la démarche expérientielle développée par Kolb (1984). Cette démarche en quatre étapes³ amène les participantes à vivre une expérience sensible (créer un schéma pour illustrer un concept), à réfléchir et à réagir en observant leur processus (Comment avez-vous procédé? Qu'est-ce qui a été facile? Difficile?), à établir une théorie à partir de l'expérience vécue (expliquer la carte et les raisons qui ont motivé leurs choix) et à terminer avec un retour sur l'expérience en se demandant ce qui pourrait être fait autrement (modifier la carte une dernière fois). Pour terminer, une mise en situation a été lue à chacun des groupes. Cette introduction leur permettait d'imaginer que les responsables du dispositif qu'elles avaient expérimenté leur demandaient leur aide pour concevoir un nouveau projet visant à développer le rôle de passeur culturel chez les enseignants titulaires du primaire. Elles devaient réfléchir à différents éléments pour articuler leur proposition : la place du contexte dans ce projet (portrait des élèves, engagement de l'équipe-école, budget, etc.), l'espace alloué à la réflexion, l'accompagnement et la formation, le type d'activités culturelles, le nombre de sorties ou de visites de médiateurs ou d'artistes en classe à prévoir, etc. Elles ont aussi pris une trentaine de minutes pour élaborer leur modèle de projet, en se basant surtout sur l'expérience vécue avec le dispositif expérimenté pendant l'année. Finalement, elles

ont échangé sur l'expérience du groupe de discussion et leur participation à la recherche en général.

Méthode d'analyse qualitative

Le choix de recourir à la méthode d'analyse thématique a impliqué un travail d'analyse et d'interprétation des données de terrain. Pour l'analyse des données issues des groupes de discussion, différentes méthodes d'analyse qualitative ont été associées pour répondre aux objectifs de recherche.

Idéale quand une recherche engage peu de participants – huit dans la présente étude –, l'analyse thématique est définie comme la « transformation d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de recherche » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 236). Elle permet de poser un diagnostic rapide pour décrire des données de recherches. Les thèmes constituent le cadre stable de l'analyse de tous les entretiens (Blanchet & Gotman, 1992). L'étudiante-chercheuse a fait le choix d'adopter une démarche de thématisation en continu qui consiste en un processus ininterrompu « d'attribution de thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 241). Une fois le texte subdivisé et la réduction des données d'entretien et des journaux de bord complétée, des thèmes ont été identifiés dans le corpus et répertoriés grâce à un relevé de thèmes. Un thème est validé s'il est considéré comme signifiant dans la recherche, c'est-à-dire s'il est développé par au moins une participante et s'il est en lien avec les concepts étudiés : *culture*, *repères culturels*, *passeur culturel*. Tous les thèmes ont ensuite été regroupés dans des rubriques liées au contexte de la recherche et aux questions posées lors des entretiens. Dans une démarche de thématisation en continu, les arbres thématiques se développent au fil de l'analyse et ne sont complets que lorsque toutes les données ont été traitées. Cette approche nécessite beaucoup de temps, mais elle a l'avantage de permettre une analyse fine du corpus (voir Figure 1 pour un exemple).

La maquette de la conduite du groupe de discussion comportait trois sections : 1) se présenter au groupe à partir de deux caractéristiques associées à un enseignant passeur culturel; 2) travailler en collaboration pour créer une carte conceptuelle sur le passeur culturel; 3) élaborer un projet de formation visant à développer le rôle de passeur culturel chez les enseignants. Pour la première, la thématisation a été utilisée. Pour analyser les données des deux dernières sections, la méthode proposée par Baribeau (2005) a été suivie, dont la phase de préparation à l'analyse comporte quatre étapes :

- 1) s'approprier le contenu;
- 2) transcrire;
- 3) choisir l'unité d'analyse;

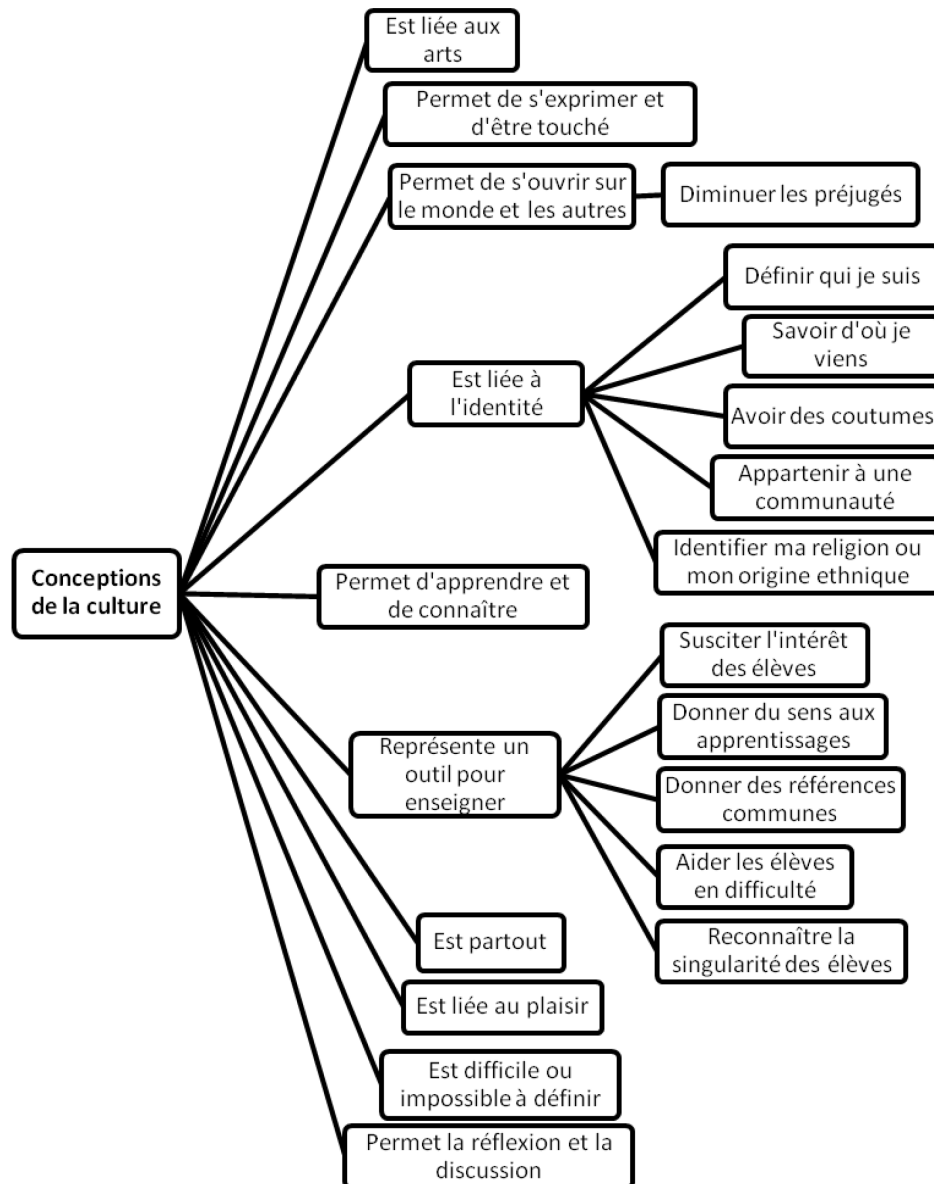


Figure 1. Arborescence de la rubrique Conceptions de la culture.

4) préparer les outils pour le codage.

Les deux premières étapes se sont concrétisées par l'écoute répétée des discussions et la transcription de moments ciblés. Pour choisir l'unité d'analyse, donc l'étape 3, le résultat final de chaque étape, soit la carte conceptuelle et la description du modèle de formation, et les notes sur la dynamique des échanges ont été utilisées. Finalement, pour faciliter le repérage des données, la thématisation a été exploitée en plus du classement par zones d'échanges (Morrissette & Guignon, 2016) pour organiser les notes sur la dynamique de discussion. Ce modèle d'analyse, inspiré des travaux de Morrissette (2011b), permet de recenser et de classer trois zones de coconstruction des savoirs lors de groupes de discussion :

- une *zone partagée*, dégagée des manières de faire ayant suscité dans les échanges des processus de reconnaissance mutuelle;
- une *zone admise*, dégagée des manières de faire ayant fait l'objet d'une explicitation par une enseignante, et reconnues comme légitimes, mais sans être partagées par les pairs;
- une *zone contestée*, dégagée des manières de faire ayant soulevé des désaccords entre les enseignantes (Morrissette & Guignon, 2016, p. 123).

Le respect de l'étape 4, soit la préparation des outils de codage, ne nécessite pas un codage rigide, mais peut simplement inclure la description d'un phénomène observé et une analyse descriptive des échanges.

Interprétation des résultats

L'analyse thématique a mené à la création de quatre rubriques sur les conceptions des enseignantes : conceptions de l'enseignement, de la culture, des repères culturels et du passeur culturel. Notons qu'il n'était pas prévu de considérer les conceptions générales sur l'enseignement, mais cette rubrique s'est imposée puisque la conception du rôle de passeur culturel s'est révélée très influencée par la conception de l'enseignement pour chaque individu.

Conception du rôle de passeur culturel

Sur les conceptions du rôle de passeur culturel, l'objet principal de cette recherche, nous apprenons que l'enseignant passeur culturel représente un enseignant bonifié, en ce sens qu'il incarne une version idéale de l'enseignant qui adopte certaines attitudes, prend des actions pédagogiques choisies et se fixe des buts précis (voir Tableau 1).

Toutes les enseignantes ont fait référence au milieu dans lequel elles enseignent quand elles ont eu à expliciter leur conception de leur rôle comme passeuse culturelle. Il s'agit d'un des deux facteurs principaux qui semblent influencer comment l'enseignant joue son rôle de passeur culturel, l'autre étant son rapport (individuel et

Tableau 1

Conceptions du rôle de passeur culturel

Thèmes	Sous-thèmes
Attitudes de l'enseignant	S'investir personnellement Être ouvert Avoir un intérêt pour les arts et la culture Respecter les opinions des élèves Être passionné Être authentique Être curieux
Actions pédagogiques de l'enseignant	Échanger avec les élèves Amener les élèves à se poser des questions Transmettre le goût pour la culture Profiter des occasions Ouvrir des portes aux élèves Prendre en compte ce que les élèves connaissent Intégrer les repères culturels – Donner du sens Faire vivre des émotions Enseigner des savoirs Intégrer les arts Varier ses stratégies d'enseignement, travailler par projet Créer des liens positifs avec les élèves Enseigner des savoir-être
Buts à atteindre pour l'enseignant	Enrichir la culture générale des élèves Donner le goût de l'école Faire une différence Agir pour que l'élève devienne un passeur culturel pour ses parents Amener les élèves à développer leurs goûts et leurs passions

pédagogique) avec la culture. D'autres éléments entrent ensuite en considération, comme l'expérience de l'enseignant, la présence de mesures facilitantes (p. ex. les dispositifs expérimentés), des facteurs personnels (personnalité, goûts, temps disponible) et le fonctionnement de l'école (collaboration avec des collègues, stratégie d'enseignement favorisée, etc.).

Effets des dispositifs expérimentés sur les conceptions du rôle de passeur culturel

Le simple fait de prendre part avec ses élèves à un dispositif d'intégration de la dimension culturelle à l'école n'a pas suffi pour faire évoluer les conceptions des participantes à cette étude. Chez les enseignantes qui ont vécu le projet Les Allumeurs d'étoiles avec UEMPT, on note la notion de découverte comme étant majeure, autant pour les élèves que pour elles. La découverte d'un lieu, d'un spectacle, d'une technique artistique est l'effet majeur du projet vécu en 2017-2018. Les enseignantes disent maintenant avoir un intérêt nouveau pour les disciplines artistiques incluses au projet. Le réinvestissement possible semble être uniquement lié à l'enseignement des arts. Celles qui en parlent le voient comme une bonne idée, mais personne ne l'a encore expérimenté.

Les enseignantes attachées au projet pilote Hémisphères ont elles aussi fait des découvertes grâce aux sorties et aux artistes, mais s'ajoute à cela un processus qui s'apparente à celui du praticien réflexif (Perrenoud 1996, 2001; Schön, 1994). On dénote une forme d'autonomisation chez ces trois enseignantes. Le dispositif les a amenées à se questionner : « J'ai fait beaucoup de prises de conscience, ne serait-ce qu'en montant mes leçons » (MichelleH_E2_19.06.17_11); elles ont également modifié leurs pratiques en cours d'année. Elles ont intégré de nouveaux repères culturels ou, de façon générale, une approche culturelle de l'enseignement de manière plus systématique. Spécifions que les trois participantes à la recherche sont plus engagées dans le projet pilote que l'ensemble des collègues de leur école.

En bref, trois éléments principaux issus des dispositifs d'intégration de la dimension culturelle ont un effet sur les conceptions du rôle de passeur culturel de l'ensemble des enseignantes : 1) Pouvoir observer des médiateurs culturels dans leur classe; 2) Recevoir de la formation ou de l'accompagnement; 3) Être réellement engagée dans le dispositif. Ces changements conceptuels sont toutefois minimes. Nous avons pu les identifier par l'analyse des réponses au deuxième entretien, mais surtout grâce au journal de bord. Effectivement, en s'inspirant de la méthode de la réflexion sur l'action développée par Schön (1994), les participantes ont décrit, puis posé un regard réflexif sur leur engagement lors des différentes étapes incluses au dispositif expérimenté, ce qui a fait émerger de nouvelles données.

Le dispositif vécu n'a donc eu que quelques effets sur l'évolution des conceptions des huit enseignantes participantes concernant les concepts de culture, de repères culturels et de passeur culturel. On dénote que les effets sont plus grands chez les enseignantes ayant pris part à Hémisphères. Ceux-ci sont liés à la formation et à l'accompagnement offerts, mais surtout au fait que ce sont les enseignantes elles-mêmes qui décident des activités culturelles à planifier.

Effets de la recherche sur les participantes

Chez toutes les enseignantes, peu importe le dispositif, le processus de recherche a permis une réflexion sur leur rôle de passeur culturel qui n'était pas inhérente au dispositif expérimenté. Bien que les formations incluses dans chacun des dispositifs intègrent des moments de réflexion, les enseignantes ne reviennent pas sur cet élément. Elles identifient que l'introspection est venue par le processus de recherche.

J'ai répondu à tes questions [...] puis je pense que ça va m'amener à me questionner aussi parce qu'en tant qu'enseignante, on se questionne beaucoup, beaucoup, mais on se questionne beaucoup sur les apprentissages des élèves. On se questionne moins sur nous (JulieU_E1_27.11.17_185).

Certaines mentionnent que la réflexion amorcée lors des entretiens ou dans leur journal de bord pourrait mener à des changements dans leurs pratiques et a déclenché une prise de conscience sur leur rôle de passeur culturel.

Je me rends compte que je suis pas mal plus une passeuse culturelle que je ne le croyais. En fait, je le fais quotidiennement à travers mes enseignements : expliquer un mot, parler de lieux historiques près de nous, parler d'un nom donné à une rue ou un parc de quartier [...] (MichelleH_JdB_09.17).

Ces résultats démontrent l'importance de la pratique réflexive sur le processus de changement.

Discussion

À partir des résultats recueillis, il est pertinent de se demander comment développer le rôle de passeur culturel chez l'enseignant. Le Tableau 2 relève les facteurs pour optimiser les apports de la médiation culturelle à cette fin. Il en ressort que deux avenues complémentaires sont proposées.

Favoriser la médiation culturelle en classe

Les enseignantes rencontrées ont été unanimes sur ce point. La médiation culturelle en classe a été vécue positivement et leur a permis de réfléchir sur leurs conceptions et pratiques enseignantes. Les médiateurs culturels leur ont donné confiance, les ont amenées à faire des découvertes et leur ont inspiré des changements dans leurs pratiques.

Ces propos et l'analyse du groupe de discussion, dont la dernière question portait directement sur le type de projet à proposer aux enseignants pour les aider à développer leur rôle de passeur culturel, permettent d'identifier des facteurs pour optimiser l'apport de la médiation culturelle auprès de l'enseignant.

Tableau 2

Facteurs pour optimiser l'apport de la médiation culturelle auprès de l'enseignant passeur culturel

Facteurs	Descriptions
Prévoir du temps	Reconnaître le temps de l'enseignant qui organise et coordonne le projet. Inclure une rencontre de démarrage entre le médiateur et l'enseignant pour définir les rôles et tâches de chacun avant, pendant et après la phase de réalisation en classe avec les élèves. Inclure une rencontre synthèse sur les traces laissées par le dispositif vécu, autant chez les élèves que chez l'enseignant et le médiateur.
Respecter les expertises et les rôles de chacun	Reconnaître l'expertise du médiateur pour transmettre ses connaissances et sa pratique. Ne pas lui attribuer des tâches qui sont celles de l'enseignant : liens à tisser avec le PFEQ, établissement de critères d'évaluation, etc. Permettre à l'enseignant de participer activement aux ateliers de médiation culturelle, d'explorer au même titre que les élèves, tout en jouant un rôle d'agent facilitateur pour la logistique et la gestion en classe.
Planifier et intégrer la médiation culturelle	Offrir aux enseignants la possibilité de vivre eux-mêmes les expériences culturelles avec le médiateur avant les élèves et ainsi mieux les préparer à intervenir lors des activités en classe. Inscrire le dispositif dans la planification pédagogique de l'enseignant afin qu'il s'en serve pour faire réaliser de nouveaux apprentissages ou réinvestir des connaissances antérieures des élèves. Inclure l'intervention du médiateur culturel sans chercher à la modifier ou la travestir. Considérer un objectif plus large qui permet le développement de compétences disciplinaires ou transversales.
Adopter des attitudes favorables	Que le médiateur culturel soit passionné et qu'il possède des qualités de communicateur. Qu'il soit bien préparé et à l'écoute des élèves et de l'enseignant. Que l'enseignant soit curieux, ouvert et prêt à prendre des risques. Qu'il valorise le partage et l'expérimentation.

La médiation culturelle contribue à nourrir l'enseignant, à lui offrir un ressourcement, une inspiration. Certaines l'ont aussi identifiée comme étant une forme d'accompagnement, autant pour les enseignants que pour les élèves, dans la rencontre avec les arts et les lettres.

Concevoir une nouvelle formule de formation continue impliquant de l'accompagnement et de la pratique réflexive

L'analyse des réponses des participantes permet de dégager des caractéristiques à inclure à un dispositif qui viserait à développer le rôle de passeur culturel chez l'enseignant du primaire :

- 1) Inclure une sortie ou un atelier de médiation culturelle pour les enseignants.
- 2) Intégrer de la formation et un accompagnement qui engage l'enseignant comme praticien réflexif dans ses pratiques didactico-pédagogiques sur une période prolongée.
- 3) Maximiser l'engagement des enseignants dans le projet en leur donnant des choix et en valorisant leur responsabilité pour faire d'eux davantage que des accompagnateurs d'élèves.
- 4) Favoriser le réinvestissement pédagogique des expériences culturelles vécues.

Pour y arriver, il serait avantageux d'accompagner les organismes culturels dans la conception des dispositifs et la formation des médiateurs culturels. Effectivement, ce n'est pas la responsabilité du milieu culturel de former des enseignants. Il doit être épaulé par des conseillers pédagogiques.

L'importance de vivre des émotions en formation a aussi été mentionnée comme un élément essentiel pour développer son rôle de passeur culturel. En tant qu'être authentique et passionné, il doit être nourri émotionnellement.

Dans le projet, la réflexion sur le rôle de passeur culturel a surtout été amenée chez les enseignantes par les questions posées en vue de remplir le journal de bord et lors des entretiens. Les réflexions soulevées les ont amenées à réfléchir sur leur posture d'enseignante passeuse culturelle. Cette réflexion a nécessité du temps pour permettre à chacune de faire une réelle introspection et d'intégrer la culture à sa planification pédagogique. La recherche démontre clairement que quand l'enseignant entreprend le projet, quand il fait des choix qui conviennent à ses goûts, au rythme des élèves, à la dynamique de l'école, etc., il est plus susceptible de réinvestir les expériences culturelles vécues. Il faut qu'il puisse y trouver, lui aussi, un sens.

Même si elles nomment l'importance de projets clé en main, les participantes reconnaissent que ceux-ci n'arrivent jamais à répondre aux objectifs de tous les enseignants et ne peuvent être adaptés à toutes les réalités des classes. Elles valorisent le clé en main pour sa simplicité et sa façon de permettre à tous les enseignants de goûter à la formation ou aux projets, mais la recherche révèle clairement que les

enseignantes qui ont le plus développé leur rôle de passeuse culturelle étaient engagées dans les dispositifs et créaient elles-mêmes les activités de préparation et de réinvestissement. En effet, aucune des cinq enseignantes qui ont suivi un projet de type clé en main (Les Allumeurs d'étoiles) n'a réinvesti l'expérience dans les apprentissages. Elles se sont limitées au retour sur l'expérience. Les dispositifs clé en main pourraient alors représenter une étape préliminaire, pour démocratiser l'accès aux projets et formations sur l'approche culturelle de l'enseignement, avant de mettre en place ses propres projets.

Conclusion

L'école constitue un lieu de démocratie culturelle et de développement d'une culture commune. C'est justement dans cet effort pour passer d'une rive à l'autre, comme le dit Zakhartchouk (1999), pour créer des ponts entre l'élève et de nouvelles découvertes, que l'enseignant favorise le rehaussement culturel des apprentissages et une forme d'équité sociale. Toutefois, la capacité des enseignants à intégrer des repères culturels, surtout ceux issus d'une culture patrimoniale, semble limitée. Le temps demeure un élément clé pour remédier à ce problème : temps de formation, mais surtout de sensibilisation et de planification pédagogique pour cibler et intégrer les repères proposés de façon significative pour les élèves. Cette étude, comme celle de Richard (2018), souligne à quel point la surcharge des enseignants nuit à l'évolution des conceptions et des pratiques pédagogiques qui peuvent en découler.

Le simple fait de participer à un projet culturel ou de faire une sortie ne suffit pas pour changer les conceptions des enseignants. Relevons tout de même que ce projet de recherche a joué un rôle dans le processus de changement des enseignantes. Il les a amenées à échanger entre elles, de façon informelle autour des étapes des dispositifs expérimentés et de manière plus encadrée lors des groupes de discussion, ainsi qu'à partager leurs réflexions avec l'étudiante-chercheuse par le biais du journal de bord et des entretiens individuels. Ces méthodes privilégiées pour leur pertinence ont influencé les participantes par leur aspect réflexif sans que cela soit prémédité et il est essentiel d'en rendre compte. Le groupe de discussion a présenté en ce sens un moment clé de la recherche et une réelle démonstration d'une démarche socioconstructiviste : les participantes ont échangé, discuté, réfléchi, puis organisé leurs idées pour représenter collectivement les concepts identifiés. Finalement, bien que l'analyse thématique soit un processus exigeant du temps, il a permis de donner des réponses claires et détaillées aux questions de recherche posées. Des thèmes qui pourraient s'avérer utiles pour d'autres recherches, par exemple pour bâtir et analyser un questionnaire sur les conceptions des enseignants dans les quatre rubriques identifiées.

Notes

¹ Le féminin sera utilisé pour désigner les participantes à la recherche comme la majorité était représentée par des femmes.

² Les cartes conceptuelles permettent « de représenter graphiquement des concepts qui gravitent autour d'un sujet, de préciser les relations qui les unissent et de les hiérarchiser » (Service de soutien à l'enseignement, n. d.).

³ Démarche d'apprentissage expérientiel en quatre temps (Kolb, 1984) : 1) Expérience concrète; 2) Observation réfléchie (axer la discussion autour de l'expérience afin de faire émerger des hypothèses, des émotions); 3) Conceptualisation abstraite (la référence à la théorie ou à la création de nouvelles théories); 4) Expérimentation active (le réinvestissement – ce que l'on ferait autrement).

Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (2), 98-114.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Chéné, A., & Saint-Jacques, D. (2005). La culture à l'école et dans la formation des enseignants. Dans D. Simard, & M. Mellouki (Éds), *L'enseignement. Profession intellectuelle* (pp. 75-104). Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.
- Côté, H. (2008). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : du discours officiel à celui des acteurs* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (172), 85-129.
- Deaudelin, C., Dussault, M., & Richer, J. (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, (81), 169-185.
- Falardeau, É., & Simard, D. (2007). Rapport à la culture et approche culturelle de l'enseignement. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 1-24.

- Forquin, J.-C. (1989). *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gouvernement du Québec. (1992). *La politique culturelle du Québec. Notre culture, notre avenir*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications du Québec.
- Gouvernement du Québec. (1997a). *Énoncé de politique éducative. L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (1997b). *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Rapport Inchauspé, du nom de son président*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2003a). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant. La culture toute une école!* Québec : Ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec. (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007a). *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2007b). *Évaluation du programme : la culture à école*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de la Culture et des Communications.
- Gouvernement du Québec. (2009). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec. (2018). *Partout la culture*. Québec : Ministère de la Culture et des Communications. Répéré à partoutlaculture.gouv.qc.ca/politique/
- Inchauspé, P. (2007). *Pour l'école. Lettres à un enseignant sur la réforme des programmes*. Montréal : Liber.

- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Lafortune, J.-M. (Éd.). (2012). *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., Deaudelin, C., & Deslandes, R. (2002). Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin, & D. Martin (Éds), *La formation continue de la réflexion à l'action* (pp. 45-71). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Langevin, L. (Éd.). (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Mahy, I., & Carle, P. (Éds). (2012). *Théorie U. Changement émergent et innovation : modèles, applications et critique*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Mathieu, I. (2011). *L'action culturelle et ses métiers*. Paris : Éditions Le Monde.
- Montoya, N. (2008). Médiation et médiateurs culturels : quelques problèmes de définition dans la construction d'une activité professionnelle. *Lien social et politiques*, (60), 25-35.
- Morrisette, J. (2011a). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.
- Morrisette, J. (2011b). Vers un cadre d'analyse interactionniste des pratiques professionnelles. *Recherches qualitatives*, 30(1), 38-59.
- Morrisette, J., & Guignon, S. (2016). Trois zones de coconstruction de savoirs professionnels issues des médiations de débats en groupe. *Communiquer*, (18), 117-130.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants : une opposition discutable. *Éducation et recherche*, (2), 234-250.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.

- Raymond, C., & Turcotte, N. (2012). Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école. *Éducation et francophonie*, XL(2), 119-138.
- Richard, M. (2018). Formation par et pour les pairs : jouer son rôle de passeur culturel en milieu francophone minoritaire au Nouveau-Brunswick. *Canadian Journal of Education*, 41(1), 170-193.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula (Éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). New York, NY : MacMillan.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., pp. 191-218). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions Logiques.
- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? *Vie pédagogique*, (124), 5-8.
- Simard, D. (2010). La réforme de l'éducation au Québec : un trésor était caché dedans. Dans M. Mellouki (Éd.), *Promesses et ratés de la réforme de l'éducation au Québec* (pp. 75-101). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Service de soutien à l'enseignement. (n. d.). *Cartes conceptuelles*. Enseigner à l'Université Laval. Repéré à <https://enseigner.ulaval.ca/ressources-pedagogiques/cartes-conceptuelles>
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.- M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.
- Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.
- Zakhartchouk, J.-M. (2006). *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves : réflexion et exemples pratiques*. Amiens : Centre régional de documentation pédagogique.

Anne Nadeau est stagiaire postdoctorale à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et a obtenu son doctorat en Études et pratiques des arts à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en 2020. Ses intérêts de recherche touchent l'intégration de la dimension culturelle à l'école, la médiation culturelle, la didactique des arts et le théâtre jeune public.

Elle est chargée de cours à l'École supérieure de théâtre et au Département de didactique de l'UQAM, ainsi qu'à celui de l'Université de Montréal.

Pour joindre l'auteure :
nadeau.anne@uqam.ca

Entretien avec un chercheur

L'approche abductive, les communautés d'interrogation, la convocation et l'anticipation : entrevue avec Iddo Tavory

Emanuel Guay, M. A.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Le sociologue et ethnographe Iddo Tavory contribue depuis plusieurs années à un renouvellement des pratiques en recherches qualitatives. Cette entrevue offre un aperçu des questions qui ont guidé Tavory dans ses projets empiriques et théoriques, tout en explicitant des concepts au cœur de ses travaux, tels que l'approche abductive, les communautés d'interrogation, la convocation et l'anticipation.

Mots clés

RECHERCHE QUALITATIVE, ABDUCTION, CONVOCATION, ANTICIPATION, INTERACTIONNISME, ETHNOMÉTHODOLOGIE

Abstract

Sociologist and ethnographer Iddo Tavory has contributed for a number of years to a renewal in practices of qualitative research. This interview provides an overview of the questions that guided Tavory in his empirical and theoretical projects while also making explicit the concepts central to his work, such as the abductive approach, communities of inquiry, convocation and anticipation.

Keywords

QUALITATIVE RESEARCH, ABDUCTION, CONVOCATION, ANTICIPATION, INTERACTIONISM, ETHNOMETHODOLOGY

Introduction

Cet entretien, réalisé le 6 décembre 2019 à New York, propose une introduction aux recherches d'Iddo Tavory, professeur associé en sociologie à la New York University (NYU) et éditeur de la revue *Sociological Theory*. Les travaux de Tavory se concentrent entre autres sur l'interactionnisme, le développement intersituationnel des

identités personnelles et collectives, ainsi que sur l'approche abductive. Les nombreuses innovations théoriques et méthodologiques proposées par Tavory présentent un intérêt particulier pour les chercheurs et les chercheuses en sciences sociales, notamment pour ceux et celles qui utilisent des méthodes qualitatives dans leurs études. Après un premier contact par courriel, une date pour l'entrevue a été fixée et les questions ont été envoyées d'avance à Tavory afin de lui permettre de bien se préparer. La tenue, la transcription et la traduction de l'entrevue ont été assurées par Emanuel Guay.

Emanuel Guay – Votre travail en tant qu'ethnographe vous a mené à vous intéresser à une grande variété d'objets, des représentations culturelles du SIDA au Malawi (Tavory, 2014; Tavory & Swidler, 2009) aux stratégies de reproduction des identités personnelles et collectives dans un quartier juif orthodoxe à proximité d'Hollywood (Tavory, 2016; Tavory & Winchester, 2012), en passant par la question de la séduction (Tavory, 2009) et de la moralité (Tavory, 2011), parmi bien d'autres exemples. Pouvez-vous nous introduire aux grandes étapes de votre parcours intellectuel, les principaux terrains sur lesquels vous avez enquêté et les questions de recherche qui vous préoccupent?

Iddo Tavory – D'un point de vue biographique, j'ai commencé mon parcours académique avec une maîtrise en sociologie et en anthropologie à l'Université de Tel-Aviv. J'ai aussi mené en Israël des travaux ethnographiques sur la spiritualité New Age avec un groupe nommé la Rainbow Family of Living Light. J'ai alors prêté attention aux discours sur l'individualisme qui circulent dans cette communauté volontaire (*intentional community*), ainsi qu'aux tensions entre ces mêmes discours et le souci d'égalité au sein de la communauté (Tavory & Goodman, 2009). Je me suis après déplacé à Los Angeles pour faire mes études doctorales à l'Université de Californie (UCLA), sans toutefois savoir précisément ce que je désirais faire. Ma collaboration avec Jack Katz, deux semaines après le début de mes études doctorales, m'a permis de découvrir mon projet de recherche. Katz réalise effectivement depuis quinze ans une analyse des quartiers de Los Angeles, et puisque je parle hébreu et que je m'intéresse à la sociologie de la religion, il m'a demandé si je voulais mener, en tant qu'assistant de recherche, quelques entrevues avec des résidents d'un quartier orthodoxe juif à proximité d'Hollywood. J'étais initialement un peu sceptique, car je n'avais pas un intérêt particulier pour les entrevues à ce moment-là, mais j'ai rapidement été captivé par cette recherche, et j'ai alors décidé que mon travail ethnographique pour le doctorat se tiendrait dans ce quartier.

On m'a ensuite demandé si je voulais prendre part à un projet de recherche au Malawi, sous la supervision de Susan Watkins. Ce projet m'a interpellé puisque, avant

de commencer mes études aux cycles supérieurs, j'avais rédigé plusieurs articles sur la politique en Éthiopie, au Zimbabwe et au Malawi pour le journal *Haaretz*. De plus, on m'avait avisé qu'Ann Swidler prenait part au projet, ce qui constituait pour moi une motivation supplémentaire.

À ces deux terrains, soit celui à Los Angeles pour mon doctorat et celui au Malawi, s'est ajoutée depuis quelques années une étude du milieu publicitaire new-yorkais, qui devrait mener prochainement à la publication d'un livre. Ces trois projets de recherche empiriques ont été complétés par des projets théoriques et méthodologiques, incluant mes travaux avec Stefan Timmermans (Tavory & Timmermans, 2014; Timmermans & Tavory, 2012). Mes travaux théoriques et méthodologiques ont toujours été liés à mes projets empiriques.

D'un point de vue théorique, je tente de pousser les recherches interactionnistes à prendre plus au sérieux les enjeux liés à la signification et à la production du sens, tels qu'ils ont été analysés en sociologie de la culture. Il s'agit alors de réfléchir aux manières dont le sens émerge à la fois à l'intérieur des situations d'interaction et entre ces mêmes situations. Une telle position permet d'éviter deux écueils théoriques, le premier étant de mettre entre parenthèses tous les facteurs extrasituationnels qui influencent le déroulement d'une situation, tandis que le deuxième écueil est d'appréhender les situations comme de simples manifestations de forces et de dynamiques sociales qui les dépassent (les inégalités de genre, l'appartenance de classe, etc.). En dernière instance, je tente d'offrir une théorie de l'action et des interactions.

Emanuel Guay – Vous avez publié de nombreux travaux avec Stefan Timmermans sur la question de l'approche abductive, que vous définissez comme une stratégie analytique inspirée du pragmatisme. Cette stratégie appréhende les rapports entre les propositions théoriques et les données empiriques dans une recherche qualitative comme un ensemble dynamique, qui évolue en fonction de la découverte et de l'intégration théorique de résultats empiriques étonnants (Tavory & Timmermans, 2013, 2014; Timmermans & Tavory, 2012). Pouvez-vous nous expliquer les grands principes de l'analyse abductive, et notamment comment celle-ci se démarque-t-elle des approches inductives et déductives (Tavory & Timmermans, 2009)?

Iddo Tavory – Mon arrivée à la UCLA comme étudiant a coïncidé avec celle de Stefan Timmermans comme professeur, et je pense que nous étions les deux à la recherche d'interlocuteurs intellectuels. Après avoir suivi un séminaire avec lui, nous avons développé une collaboration de recherche qui nous a d'abord menés à corédiger un chapitre sur les rapports entre l'ethnographie et la théorie ancrée (*grounded theory*) dans le *Sage Handbook of Grounded Theory* (Timmermans & Tavory, 2007). Cet

ouvrage comportait aussi d'excellents chapitres, notamment ceux de Karen Locke et de Jo Reichetz (Locke, 2007; Reichetz, 2007), qui montraient que la théorie ancrée est, en dernière instance, une approche abductive. Timmermans et moi avons tenté de prolonger cette idée dans nos travaux communs, en soutenant que les inférences les plus importantes dans un projet de recherche ne renvoient pas à l'induction (qui suppose de partir des constats empiriques pour en tirer des énoncés théoriques généralisables) ou à la déduction (qui suppose plutôt de partir d'une proposition théorique et l'enrichir pour lui permettre de rendre compte des variations empiriques), mais plutôt à l'abduction, qui consiste en un moment de surprise dans lequel un événement X a lieu, mais si nous assumons que Y est vrai, X devient alors une conséquence logique de Y (Peirce, 1934). Nous pouvons alors réexaminer nos données, ou en collecter davantage, en gardant à l'esprit cette relation possible entre X et Y.

L'approche abductive que nous avons développée, qui s'inspire entre autres des travaux de Charles S. Peirce sur le pragmatisme et l'épistémologie (Timmermans & Tavory, 2012), nous semble présenter au moins deux avantages majeurs. D'une part, elle offre une perspective beaucoup plus réaliste sur le déroulement concret des projets de recherche que les approches qui prétendent être strictement inductives ou déductives. En pratique, nous sommes presque toujours à mi-chemin entre des propositions théoriques et des données empiriques, et rien ne justifie vraiment d'accorder une priorité absolue à l'une des deux composantes. D'autre part, nous espérons qu'en reconnaissant pleinement le rôle des inférences abductives dans nos projets de recherche, aux côtés des inférences inductives et déductives, nous pouvons concevoir ces mêmes projets autrement. Par exemple, nous pouvons nous demander comment une approche abductive peut influencer la manière dont nous lions nos propositions théoriques et nos découvertes sur le terrain, comment nous codons nos données, et ainsi de suite. Timmermans et moi travaillons présentement sur un deuxième livre qui vise à approfondir la dimension méthodologique de l'approche abductive. Nous abordons par exemple les enjeux épistémologiques soulevés par les questions ouvertes en entrevue. Ces questions peuvent être très utiles pour rendre compte des trajectoires de vie dans toute leur complexité, mais il y a un risque que les surprises qui émergent dans les réponses données à des questions ouvertes ne puissent pas être intégrées théoriquement. Développer une théorie suppose effectivement d'analyser les variations empiriques qui se manifestent à partir d'un ensemble relativement restreint de conditions initiales, et il est donc préférable de restreindre la portée des questions qui sont posées, mais cette restriction peut limiter l'apparition de surprises dans nos données. Nous proposons alors le concept de décentrement (*defocusing*), qui permet de modifier légèrement la structure d'une entrevue pour permettre l'émergence de surprises, tout en évitant d'ouvrir complètement les questions, ce qui limiterait la capacité des chercheurs et chercheuses à comparer les

réponses entre elles et à approfondir des propositions théoriques à partir des variations observées entre les réponses.

Ce travail d'explicitation des stratégies qui permettent d'appliquer l'approche abductive est crucial, car cette approche risque sinon de devenir un peu l'équivalent de la théorie ancrée, soit un concept que plusieurs chercheurs et chercheuses utilisent pour bonifier un peu la section « Méthodologie » de leurs articles et de leurs ouvrages. Je pense que Timmermans et moi avons bien posé les bases épistémologiques de cette approche, mais nous devons maintenant préciser comment elle peut être utilisée concrètement.

Emanuel Guay – Dans votre travail avec Timmermans, vous utilisez le concept de « communauté d'interrogation » (*community of inquiry*), qui a été développé par des auteurs pragmatistes tels que Charles Sanders Peirce et John Dewey (Tavory & Timmermans, 2013). Vous invitez ainsi les chercheurs et chercheuses à situer leurs propositions théoriques en dialogue avec des propositions alternatives mises de l'avant par d'autres chercheurs et chercheuses travaillant sur des objets similaires (Tavory & Timmermans, 2014). Pourquoi ces communautés de recherche sont-elles particulièrement importantes? Peut-on distinguer des communautés d'interrogation académiques, d'une part, et des communautés d'interrogation non académiques, d'autre part? Si oui, qu'est-ce qui les unit et qu'est-ce qui les distingue?

Iddo Tavory – Le concept de communauté d'interrogation est lié, dans notre travail, à une théorie pragmatiste de la vérité. Les propositions théoriques qu'une chercheuse ou un chercheur met de l'avant, dans le cadre de ses projets, sont toujours en dialogue avec des alternatives plausibles, avec d'autres manières d'expliquer ou de comprendre les phénomènes étudiés. Les communautés d'interrogation désignent ces ensembles de propositions théoriques qui visent à rendre compte d'une ou de plusieurs dimensions de la vie sociale. Évidemment, les hypothèses plausibles qui composent de telles communautés évoluent avec le temps. Un exemple qui me trouble particulièrement est celui des rapports entre la biologie et la sociologie. À l'époque où Franz Boas rédigeait ses travaux, les alternatives qui étaient considérées comme plausibles, et contre lesquelles Boas devait défendre ses propres hypothèses, référaient à des théories en biologie qui affirmaient l'existence de différences raciales rigides entre les êtres humains (Baker, 2004; Boas, 1912). Ces alternatives n'étaient plus envisagées comme plausibles en sociologie dans le dernier quart du vingtième siècle, mais elles reviennent sous d'autres formes depuis quelques années, notamment avec les avancées récentes dans le domaine de la génétique. Les explications biologiques des phénomènes sociaux sont en train de redevenir des hypothèses avec lesquelles nous devons dialoguer dans nos travaux.

Cet exemple porte spécifiquement sur les tensions entre la biologie et la sociologie, mais les différents sous-domaines au sein de la sociologie peuvent aussi être appréhendés comme autant de communautés d'interrogation. Une telle perspective nous rappelle que l'élaboration de nos propositions théoriques est une activité collective, qui suppose à la fois de reconnaître les autres hypothèses qui ont été mises de l'avant pour expliquer les phénomènes que nous analysons et de justifier nos arguments à la lumière de ces mêmes hypothèses.

La différence entre les communautés d'interrogation académiques et non académiques mérite un examen attentif. Tous les mondes sociaux que nous étudions en tant qu'ethnographes comportent leurs propres modes d'explication et leurs propres alternatives plausibles à nos hypothèses. Ils constituent ainsi des communautés d'interrogation à part entière, dont les propositions doivent être prises en compte, mais nous ne sommes pas tenus d'adhérer à ces dernières. De plus, une caractéristique qui distingue les communautés d'interrogation académiques est qu'elles sont systématiques, c'est-à-dire qu'elles visent à développer des propositions théoriques qui rendent compte de l'ensemble des variations empiriques dans un domaine de la vie sociale.

Emanuel Guay – Tandis que les communautés d'interrogation non académiques ont des perspectives plus figées sur les phénomènes que nous analysons?

Iddo Tavory – Je dirais plutôt que ces communautés comportent leur lot de raccourcis analytiques, que nous employons d'ailleurs constamment dans notre quotidien, en dehors de nos rôles en tant que chercheurs et chercheuses. En reprenant des concepts proposés par Alfred Schutz, nous pouvons avancer que notre pensée est constituée à la fois par une attitude naturelle et par des régions limitées de signification (*finite provinces of meaning*), l'une de ces régions étant la recherche scientifique. La caractéristique principale de cette dernière est sans doute le souci de produire des hypothèses et des propositions qui prennent en compte l'ensemble des variations empiriques pour un phénomène donné, et qui évoluent précisément grâce à cette prise en compte. Les modes d'explication associés à l'attitude naturelle ne sont pas animés par un tel souci. Il est tout à fait normal d'utiliser des raccourcis analytiques et cognitifs dans notre quotidien, puisque ces derniers nous permettent de traiter rapidement une grande quantité d'information, en réduisant la complexité de notre environnement aux éléments qui nous permettent d'y donner un sens et d'orienter notre action. Nous devons prendre au sérieux les explications qui sont mises de l'avant par nos informateurs et nos informatrices, mais sans pour autant amalgamer ces explications qui émanent de l'attitude naturelle et celles qui correspondent aux critères

de la recherche scientifique. Ces deux modes d'explication correspondent, pour reprendre encore une fois Schutz, à des accents de réalité différents (Schutz, 1962).

Emanuel Guay – Dans votre ouvrage *Summoned: Identification and religious life in a Jewish Neighborhood* (2016), vous mettez de l'avant le concept de convocation (*summoning*) comme une alternative aux conceptions maximalistes et minimalistes de l'identité. Les conceptions maximalistes de l'identité appréhendent celle-ci comme une donnée permanente, tandis que les conceptions minimalistes définissent plutôt l'identité comme une donnée contingente ou un résultat situationnel (Tavory, 2016). Pouvez-vous nous en dire plus à ce propos?

Iddo Tavory – Il vaut sans doute la peine de commencer ma réponse à cette question avec une rapide mise au point linguistique. Le plus proche équivalent en français de *summoning* est probablement « interpellation », mais ce terme a une forte connotation althussérienne en sciences sociales (Althusser, 1976), et particulièrement dans le milieu francophone, ce qui le rend difficile à utiliser. Le mot qui s'en rapproche le plus est alors celui de *convocation*, bien que j'invite les chercheurs et chercheuses à employer le terme original en anglais autant que possible. Dans tous les cas, le concept de *summoning*, ou de convocation, me semblait particulièrement utile pour dresser un portrait des interactions au sein du quartier juif orthodoxe que j'ai analysé dans *Summoned*. J'ai essayé plus précisément de comprendre les stratégies par lesquelles les personnes appartenant à ce monde social incroyablement dense, tant d'un point de vue émotionnel qu'organisationnel et moral, sont constamment convoquées en tant que membres de ce même monde, tout en limitant autant que possible leur convocation par d'autres mondes sociaux. Je ne voulais pas offrir une analyse maximaliste de ce monde social, qui s'en serait tenue à dire : voici les membres, voici comment ils et elles vivent, voici ce qu'ils et elles trouvent important, et ainsi de suite.

Je voulais aussi éviter les limites de l'approche ethnométhodologique, tout en reconnaissant son influence considérable dans mes travaux. L'incapacité de cette approche à s'établir fermement dans le champ sociologique constitue pour moi un échec particulièrement intéressant à étudier. Cet échec me semble directement lié à une mise entre parenthèses des conditions sociales et des trajectoires personnelles qui structurent les situations. Une telle mise entre parenthèses rend la reproduction plus ou moins ordonnée des situations d'interaction tout à fait mystérieuse d'un point de vue ethnométhodologique. Garfinkel a reconnu cette limite de l'ethnométhodologie, mais sans chercher activement à la corriger. Son programme de recherche s'en est tenu à analyser comment les acteurs et actrices, dans une situation donnée et avec les ressources disponibles, donnent un sens à leur monde social (Garfinkel, 1967; Tavory, 2018).

Nous pouvons alors nous demander quelles stratégies peuvent être utilisées pour découvrir des récurrences et des régularités dans l'organisation des mondes sociaux. Les études inspirées par l'ethnométhodologie qui ont poussé le plus loin cette réflexion sont sans doute celles en analyse de conversation, et en particulier celles qui font de l'analyse de conversation institutionnelle (Drew & Heritage, 1992). La deuxième École de Chicago a également contribué à approfondir cette question (Fine, 1995). Ces différents travaux prêtent attention à la manière dont les situations d'interaction sont structurées par des facteurs externes, mais la question du développement des sujets à travers le temps n'est généralement pas prise en compte.

Les interactionnistes et les ethnométhodologistes hésitent souvent à étudier cette question, car elle peut rapidement devenir une manière de minimiser l'impact des facteurs situationnels sur le déroulement des interactions, au profit des facteurs pré- ou extrasituationnels. Le meilleur exemple de cette tendance à favoriser les facteurs extrasituationnels est, bien entendu, la théorie bourdieusienne. Il y a un très beau passage dans *Esquisse d'une théorie de la pratique* dans lequel Bourdieu mentionne la métaphore des horloges de Leibniz. Le philosophe allemand nous invite effectivement à imaginer deux horloges parfaitement synchronisées, puis il soumet trois hypothèses pour expliquer cette synchronisation, soit l'influence mutuelle, des réglages ponctuels par une tierce partie et une construction des deux horloges qui permet de s'assurer qu'elles avancent au même rythme. Bourdieu affirme alors que les personnes qui défendent la première ou la deuxième hypothèse font preuve d'un « artificialisme naïf » en présumant que le fonctionnement d'un phénomène ou d'un environnement est assuré exclusivement par une coordination consciente (Bourdieu, 1977/2013, p. 80). C'est ce qui mène Bourdieu à soutenir que la vérité d'une situation n'est jamais entièrement réductible à la situation elle-même. Pour ma part, je pense que le défi est de réfléchir le développement des sujets à travers le temps sans tomber immédiatement dans une sociologie de l'habitus. Les gens acquièrent effectivement des habitudes, des dispositions et des modes de perception et d'évaluation, mais les situations ne sont pas entièrement déterminées par ces différents facteurs.

La stratégie théorique qui me semble la plus prometteuse est d'analyser la distribution de différents types de situation, tout en prenant en compte l'évolution des sujets à travers le temps et l'espace. Le concept de *summoning* permet, selon moi, de mettre en œuvre cette stratégie. Trois éléments sont importants à mentionner ici. Premièrement, nous sommes toujours convoqués par les autres dans une certaine mesure, bien que la dimension de notre identité qui est convoquée et l'intensité de la convocation varient. Deuxièmement, nous ne sommes pas seulement convoqués par d'autres êtres humains : des environnements, tels qu'une rue, ou des acteurs non humains, tels qu'un chien ou une kippa, peuvent également prendre part au processus de *summoning* (Jerolmack & Tavory, 2014). Troisièmement, nous devons apprendre à être convoqués, ce qui suppose notamment de savoir comment répondre aux

convocations dont nous sommes l'objet, ou de savoir comment les ignorer. Les convocations ont lieu à la fois à l'intérieur des situations et entre les situations, tandis que l'apprentissage des manières d'être convoqué joue un rôle central dans le développement du rapport à soi et aux autres à travers le temps et l'espace.

Savoir être convoqué implique par exemple, pour les résidents et résidentes du quartier étudié dans *Summoned*, d'apprendre à privilégier certains mondes sociaux et à en effacer d'autres. La plupart des personnes avec lesquelles j'ai interagi dans le cadre de ce terrain n'ont pas un emploi religieux. Elles sont donc appelées à interagir avec des mondes sociaux à l'extérieur de l'univers juif orthodoxe et à adopter des présentations d'elles-mêmes différentes, dans une certaine mesure. Un moment de surprise est advenu durant ma recherche en constatant que mes informateurs et informatrices s'accommodaient de cette immersion dans d'autres mondes sociaux en omettant, lorsqu'ils et elles sont en famille ou avec leurs proches, ces interactions avec des personnes dans des mondes sociaux extérieurs. Il y a notamment un passage dans le livre où je mentionne un souper au cours duquel un homme raconte sa journée au travail et évoque une conversation qu'il a eue avec un collègue égyptien. Sa fille s'étonne qu'il ait interagi avec un Arabe, et le père répond qu'il a mis fin rapidement à la conversation et qu'il est parti sans regarder derrière, ce qui a fait rire l'ensemble des convives (Tavory, 2016). Bien que tout le monde autour de la table savait pertinemment que cette conclusion avait été inventée de toute pièce par le père (comment aurait-il pu interrompre brusquement cette conversation et quitter son travail au milieu de la journée, alors qu'il va revoir son collègue égyptien le lendemain?), il était parvenu à réparer le problème situationnel identifié par sa fille en dissimulant son interaction avec une personne appartenant à un monde social extérieur.

J'ai opté pour le terme *summoning* après avoir considéré quelques alternatives, qui se sont avérées moins intéressantes. J'ai pensé pendant un moment à la notion d'appel, mais elle m'a semblé trop associée à la sociologie wébérienne. J'ai ensuite envisagé l'écholocalisation, mais le terme faisait rire mes interlocuteurs et interlocutrices, car il donnait l'impression que je parlais de chauves-souris...

Emanuel Guay – Vous avez dédié de nombreux travaux à la question de l'anticipation, soit la projection dans le futur comme composante centrale des interactions sociales (Tavory & Eliasoph, 2013). Une idée forte que vous avez développée est que l'anticipation permet d'analyser la dimension intersituationnelle de la vie sociale, les manières dont les individus naviguent entre différentes situations d'interaction (Tavory, 2016, 2018; Trouille & Tavory, 2019). Pouvez-vous préciser ce point?

Iddo Tavory – Les recherches que j'ai menées sur la question de l'anticipation, tant par moi-même qu'avec mon amie Nina Eliasoph, visent à mieux comprendre la distribution des situations à travers le temps et l'espace. Un tel exercice suppose de prendre en compte les situations passées, dans lesquelles se sont développés en partie les sujets et les rapports à soi, ainsi que l'anticipation explicite ou implicite des situations futures. J'ai rédigé récemment un article à propos des liens entre les situations afin d'approfondir cette dimension cruciale de la théorie sociologique (Tavory, 2018). Jens Beckert fait également de l'excellent travail sur la prise en compte des situations futures dans le domaine de la sociologie économique (Beckert, 2016). Toutefois, assez peu d'études ont analysé l'anticipation au plan interactionnel, ce qui me semble pourtant très important à examiner. Par exemple, une limite des recherches sur les mouvements sociaux, selon moi, est qu'elles tendent à se pencher exclusivement sur le passé ou le présent des individus qui sont engagés dans ces mouvements, en écartant leurs situations futures probables ou implicites. Ma propre participation dans des mouvements sociaux m'a permis d'observer que plusieurs jeunes personnes scolarisées qui y prennent part savent, sans l'admettre ouvertement, qu'elles sont sur le point de devenir des cols blancs. Le futur implicite des participants et participantes est un aspect crucial pour bien comprendre un mouvement social, que ce soit les Gilets jaunes en France, Occupy Wall Street, et ainsi de suite. Eliasoph étudie actuellement le rapport au futur chez les personnes qui s'impliquent dans les mouvements environnementalistes, en prêtant attention à l'interaction entre le futur apocalyptique et le futur quotidien dans lesquels elles évoluent. Beaucoup plus de travaux doivent être menés sur les manières par lesquelles nous établissons des liens et nous naviguons entre les différentes situations d'interaction qui composent nos vies.

Emanuel Guay – Vous avez promu dans vos travaux une approche ethnographique basée sur l'identification de mécanismes interactionnels, que nous pouvons définir comme un ensemble d'interactions et d'activités organisées d'une manière spécifique qui tendent à produire des effets relativement prévisibles, ce qui permet d'identifier des régularités dans l'organisation de la vie sociale (Tavory & Timmermans, 2013, 2018). Quel est l'apport distinct d'une approche basée sur l'identification de mécanismes, en comparaison avec une recherche ethnographique basée sur l'analyse des trajectoires personnelles dans un environnement donné?

Iddo Tavory – C'est une question difficile, que je ne pense pas avoir entièrement résolue. En tant qu'interactionniste, je prête attention aux régularités dans la production des mondes sociaux, ce qui implique une sorte de causalité tacite. Certains événements mènent à d'autres événements, et cet enchaînement permet de découvrir des processus récurrents. Si nous cherchons à préciser cette réflexion, tout en gardant à l'esprit

l'intuition interactionniste selon laquelle la production du sens a lieu entre les individus plutôt qu'à l'intérieur des individus, je pense que nous en venons à développer une analyse basée sur les mécanismes. La définition des mécanismes à laquelle je réfère ici n'est pas celle qui émerge des recherches en physique, mais plutôt celle qu'on peut associer à la philosophie de la biologie, avec des travaux comme ceux de Machamer, Darden et Craver (2000). Il s'agit alors de situer notre réflexion à un niveau d'agrégation moins élevé, en observant certains phénomènes à travers le temps tout en montrant comment la reproduction ou le changement adviennent dans un environnement donné. Ce n'est évidemment pas la seule fonction de l'ethnographie, mais je pense tout de même que l'une des forces de cette approche est d'identifier des régularités interactionnelles, tout en évitant de tout réduire aux individus, comme la sociologie analytique tend à le faire. Une approche basée sur les mécanismes me semble également une manière pertinente de répondre aux critiques selon lesquelles les recherches ethnographiques consistent en une collection intéressante d'anecdotes, bien que cette opinion soit moins courante de nos jours qu'elle ne l'a déjà été.

Emanuel Guay – Quelles directions prend votre travail à l'heure actuelle? Quelles avenues de recherche pensez-vous approfondir dans les prochaines années?

Iddo Tavory – Au cours des quatre dernières années, j'ai mené un projet de recherche ethnographique sur le milieu publicitaire à New York. Je suis parvenu à être embauché dans une agence de publicité pour laquelle j'ai travaillé pendant plus d'un an, tout en précisant d'emblée que je suis un chercheur. Je cherche à comprendre, avec ce projet, ce que signifie la détention d'expertise culturelle dans le milieu publicitaire, où les clients et clientes ont en quelque sorte toujours raison et où les compétences du personnel sont toujours subordonnées à l'exigence d'obtenir le contrat pour une campagne publicitaire. Je m'intéresse ainsi à ce qui est considéré comme une vérité, tout en comparant implicitement ce terrain au monde académique. J'ai dû en apprendre davantage pour cette recherche sur des sous-domaines en sociologie avec lesquels je n'étais pas familier, mais elle demeure structurée par les mêmes interrogations que mes terrains précédents : comment les situations et les rapports à soi et aux autres sont-ils organisés à travers le temps? Comment se constituent des énoncés de vérité ou des explications d'un monde social donné? Je rédige également un autre ouvrage avec deux de mes étudiants à la NYU qui porte sur la responsabilité sociale des agences de publicité. Cette responsabilité se manifeste entre autres par plusieurs heures de travail effectuées *pro bono* pour des organisations à but non lucratif. Notre ouvrage prête attention aux croisements entre la moralité et la créativité, ainsi qu'aux manières dont un monde social ou un champ, au sens bourdieusien, est organisé autour de différentes définitions du bien. Je travaille aussi sur un deuxième livre avec Timmermans, qui vise

à prolonger nos travaux sur l'approche abductive. Enfin, je cherche encore à préciser les contours d'une théorie de l'action qui rendrait compte des régularités au sein des mondes sociaux.

Références

- Althusser, L. (1976). *Positions (1964-1975)*. Paris : Les Éditions sociales.
- Baker, L. D. (2004). Franz Boas out of the ivory tower. *Anthropological Theory*, 4(1), 29-51.
- Beckert, J. (2016). *Imagined futures*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boas, F. (1912). Changes in the bodily form of descendants of immigrants. *American Anthropologist*, 14(3), 530-562.
- Bourdieu, P. (2013). *Outline of a theory of practice*. London: Cambridge University Press. (Ouvrage original publié en 1977).
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. London: Cambridge University Press.
- Fine, G. A. (Éd.). (1995). *A second Chicago school? The development of a postwar American sociology*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Jerolmack, C., & Tavory, I. (2014). Molds and totems: Nonhumans and the constitution of the social self. *Sociological Theory*, 32(1), 64-77.
- Locke, K. (2007). Rational control and irrational free-play: Dual-thinking modes as necessary tension in grounded theorizing. Dans A. Bryant, & K. Charmaz (Éds), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 565-579). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Machamer, P., Darden, L., & Craver, C. F. (2000). Thinking about mechanisms. *Philosophy of Science*, 67(1), 1-25.
- Peirce, C. S. (1934). *Collected papers of Charles Sanders Peirce* (Vol. 5). *Pragmatism and pragmatism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reichetz, J. (2007). Abduction: The logic of discovery of grounded theory. Dans A. Bryant, & K. Charmaz (Éds). *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 214-228). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schutz, A. (1962). On multiple realities. Dans M. A. Natanson, & H. L. van Breda (Éds), *Collected papers I. The Problem of Social Reality* (pp. 207-259). The Hague: Nijhoff.

- Tavory, I. (2009). The structure of flirtation: On the construction of interactional ambiguity. *Studies in Symbolic Interaction*, 33, 59-74.
- Tavory, I. (2011). The question of moral action: A formalist position. *Sociological Theory*, 29(4), 272-293.
- Tavory, I. (2014). The situations of culture: Humor and the limits of measurability. *Theory and Society*, 43(3-4), 275-289.
- Tavory, I. (2016). *Summoned: Identification and religious life in a Jewish neighborhood*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tavory, I. (2018). Between situations: Anticipation, rhythms, and the theory of interaction. *Sociological Theory*, 36(2), 117-133.
- Tavory, I., & Eliasoph, N. (2013). Coordinating futures: Toward a theory of anticipation. *American Journal of Sociology*, 118(4), 908-942.
- Tavory, I., & Goodman, Y. C. (2009). "A collective of individuals": Between self and solidarity in a rainbow gathering. *Sociology of Religion*, 70(3), 262-284.
- Tavory, I., & Swidler, A. (2009). Condom semiotics: Meaning and condom use in rural Malawi. *American Sociological Review*, 74(2), 171-189.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2009). Two cases of ethnography: Grounded theory and the extended case method. *Ethnography*, 10(3), 243-263.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2013). A pragmatist approach to causality in ethnography. *American Journal of Sociology*, 119(3), 682-714.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive analysis: Theorizing qualitative research*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2018). Mechanisms. Dans C. Jerolmack, & S. Khan (Éds), *Approaches to ethnography. Analysis and representation in participant observation* (pp. 129-154). Oxford: Oxford University Press.
- Tavory, I., & Winchester, D. (2012). Experiential careers: The routinization and de-routinization of religious life. *Theory and Society*, 41(4), 351-373.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2007). Advancing ethnographic research through grounded theory practice. Dans A. Bryant, & K. Charmaz (Éds), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 493-513). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological theory*, 30(3), 167-186.
- Trouille, D., & Tavory, I. (2019). Shadowing: Warrants for intersituational variation in ethnography. *Sociological Methods & Research*, 48(3), 534-560.

***Emanuel Guay** est étudiant au doctorat en sociologie à l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur l'ethnographie, la sociologie politique, le logement et le système de justice pénale. Il est membre du réseau de recherche-action communautaire (CBAR) basé à Parc-Extension, un quartier densément peuplé et culturellement diversifié de Montréal.*

Pour joindre l'auteur :
guay.emanuel@courrier.uqam.ca

Note de chercheurs en méthodologie qualitative

Quelques principes pour une rédaction de qualité en recherche qualitative

Chantal Royer, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Frédéric Deschenaux, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Colette Baribeau, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Introduction

Tout au cours de notre carrière, nous avons été amenés à lire de nombreux textes : des travaux d'étudiants, des mémoires, des thèses, des rapports de recherche, des articles publiés, des articles soumis pour publication, des demandes de subventions, des demandes de certification éthique, etc. Si chacun de ces types d'écrits mobilise des stratégies de rédaction particulières, ils comportent également certaines caractéristiques communes, dont celle de répondre aux exigences du style scientifique. Puisque la rédaction renvoie aux fondements épistémologiques mêmes de la recherche, cela en fait un sujet récurrent aussi bien dans l'enseignement des méthodes que dans la supervision de travaux de recherche, ainsi qu'au sein des équipes de recherche, des comités de rédaction des revues savantes, des comités d'évaluation de la recherche et d'autres situations encore. Or la rédaction est aussi un acte de communication. À ce titre, le chercheur a la responsabilité de rendre sa démarche la plus claire possible aux yeux des lecteurs.

Comment parler de la recherche qualitative de manière rigoureuse, précise, juste, respectueuse, cohérente et convaincante? Comment le faire pour que des lecteurs provenant d'horizons disciplinaires variés, et ayant diverses expériences et expertises

comprennent les productions qualitatives? C'est globalement à ces questions que cet article s'intéresse. En réfléchissant à certaines difficultés, à certaines habitudes ou à certains défauts rencontrés de manière récurrente dans des écrits de recherche qualitative, l'article discute d'enjeux que ces défis soulèvent tant sur le plan rédactionnel que sur le plan épistémologique. L'idée n'est pas de promouvoir une norme, mais plutôt de favoriser une arène de discussion et une meilleure communication de la recherche.

Dans ce contexte, cinq principes pouvant favoriser la qualité de la rédaction sont brièvement discutés. Deux concernent l'ensemble du texte : les signes de possession et la propension à varier les termes, alors que trois autres portent plus spécifiquement sur des aspects méthodologiques : les manières de parler des transcriptions, des participants et des instruments utilisés lors des entretiens. Après discussion, quelques pistes sont avancées pour aider les chercheurs à rehausser la qualité de la rédaction. Cet article aborde la recherche qualitative de façon large et inclusive comme un ensemble d'approches interprétatives qui vont de l'ethnographie à l'étude critique des phénomènes, en passant par la phénoménologie, la recherche-action participative ou l'approche biographique, et qui mobilisent des dispositifs tels que l'entretien et l'observation pour ne nommer que ces deux classiques. La perspective se veut donc généraliste.

Éviter la posture possessive

Un des commentaires les plus récurrents formulés à l'endroit des auteurs qui soumettent leur texte à la revue *Recherches qualitatives* concerne les marques de possession. Ce premier problème se décline en une myriade de possibilités : notre étude, nos objectifs, nos données, notre échantillon, mes entretiens, mes analyses, mon terrain, mes participants, etc. sont autant d'exemples d'un style qui révèle une posture, qui montre quelque chose du chercheur et de la relation qu'il entretient avec ce qu'il nomme, avec ce dont il parle. Dans ce contexte, si la possession peut être vue comme le simple signe qu'il s'agit d'une démarche de recherche qui appartient à l'auteur, elle peut aussi être perçue comme le marqueur tangible d'un rapport de domination du chercheur sur le monde qu'il étudie (notre échantillon, nos participants, notre terrain) ou de l'appropriation très personnelle qu'il fait de la démarche de recherche qu'il a réalisée (notre étude, nos objectifs, nos entretiens, nos analyses, etc.). En effet, pour reprendre les propos de Richardson et St. Pierre, « le langage est une force constitutive, créant une vision particulière de la réalité et du soi. Produire des "choses" implique toujours des valeurs. Écrire des choses ne fait pas exception. Aucune mise en scène textuelle n'est jamais innocente »¹ [traduction libre] (2018, p. 819).

Ainsi, il est possible de supposer que chacune des réalités que les possessifs énumérés plus haut désignent n'appartient pas réellement au chercheur, même pas les notes de terrain qu'il rédige à propos de ceux qu'il étudie (Denzin & Lincoln, 2018).

Tout en reconnaissant que l'usage des marques de possession peut être utile et pertinent en certains contextes d'écriture, leur usage abusif est néanmoins à proscrire en recherche qualitative, tout comme dans d'autres types de recherche, d'ailleurs. Le fait de privilégier un style qui rend justice à la recherche menée, aux terrains visités, aux personnes rencontrées et aux données recueillies ne peut que servir positivement le propos, sans pour autant diminuer l'apport essentiel du chercheur qualitatif à la concrétisation des analyses.

Stabiliser le vocabulaire

Une autre habitude souvent rencontrée dans les textes qualitatifs est la propension à varier les termes. Par exemple, et pour concentrer la réflexion sur des aspects méthodologiques, dans un même article le lecteur pourra voir se côtoyer des termes aussi variés qu'entretien et entrevue, entrevue semi-dirigée et entretien semi-dirigé, semi-dirigé et semi-structuré, pour parler d'un seul et même dispositif de recherche. « Ne faut-il pas varier les mots, disent les étudiants, utiliser des synonymes? » Eh bien, non. Au contraire, bien que l'usage de synonymes puisse sembler agréable et élégant à l'auteur, il est préférable de stabiliser le vocabulaire et d'éviter l'usage de soi-disant synonymes. D'ailleurs, il n'en existe pas vraiment dans le monde scientifique et c'est bien là une partie du problème (ou le défi à relever!). Chaque terme désignant une approche, une stratégie ou un dispositif renvoie à un système complexe de références (Denzin & Lincoln, 2011). Pour reprendre l'exemple de l'entretien de recherche, ce dernier possède un cadre méthodologique qui le distingue de l'entrevue semi-dirigée, et l'entrevue semi-dirigée n'est pas l'équivalent d'un entretien semi-structuré. La directivité relève du style de l'intervieweur, selon le degré d'intervention pour lequel il opte, alors que la structure renvoie à la manière dont l'entretien est préparé et dont il est structuré. D'où l'importance de ne pas user de ces termes en alternance comme s'ils étaient des synonymes.

Quant aux termes *entrevue* et *entretien*, sans entrer dans les détails d'une longue analyse, disons simplement qu'ils soulèvent un problème proprement francophone, absent de la rédaction en anglais où le seul terme *interview* est d'usage. En français, il faut s'intéresser à l'étymologie pour les distinguer. Ainsi, *entrevue* = « entre-voir »; *entretien* = « entre-tenir ». S'entrevoir et s'entretenir ne signifient pas la même chose ni ne renvoient à une même réalité. Il revient au chercheur de choisir la posture qui lui convient... et de s'y attacher.

Cet exemple sert à illustrer le problème associé à l'usage de synonymes et à la variation des termes. Il permet aussi de mettre en lumière l'importance de se pencher sur le sens des mots. C'est une erreur de penser qu'il est inutile de définir ou de documenter un concept, une notion ou un terme, qu'il soit ou non d'usage courant en recherche. Il existe de nombreux articles où des termes clés ne sont pas définis. C'est embêtant pour le lecteur, dont l'interprétation du texte pourra être faussée. Par contre,

c'est très aidant pour l'évaluateur qui y trouvera quant à lui des prises pour fonder sa critique!

La solution à ce problème peut s'avérer simple. Il s'agit de bien choisir les termes – c'est-à-dire adéquatement – et de stabiliser ce vocabulaire. Nonobstant le nombre de fois qu'un terme devra être utilisé dans le texte, il faudra le répéter, à l'identique, sans le faire varier. Ce même principe pourrait aussi s'appliquer aux objectifs et aux questions de recherche : ils gagneront à être rédigés de la même manière tout au cours du texte, car ils jouent le rôle de fil conducteur et indiquent l'orientation de la recherche. Il est grandement préférable de ne pas en faire varier la formulation.

Transcrire plutôt que retranscrire

Retranscription est un terme dont l'usage est très répandu en recherche qualitative. On le rencontre souvent, tant dans les textes de chercheurs novices que dans ceux de plus aguerris. Or, en dépit de sa forte récurrence dans les textes, le terme *retranscription* constitue un abus de langage lorsqu'il désigne l'action de transcrire un enregistrement en texte ou, encore, de transcrire les notes du chercheur. De fait, *retranscrire* signifie littéralement « transcrire de nouveau » (Le Petit Larousse illustré, 2018, p. 887). Considérant la lourde tâche que ce travail exige, personne ne souhaite « transcrire de nouveau » un entretien. Pour être précis, il faudrait donc plutôt parler de transcription d'entretiens ou, encore, de transcription d'enregistrements – comme le faisait déjà Jean-Pierre Deslauriers (1991) dans un ouvrage de recherche qualitative paru voilà déjà quelques années, car ce sont bien ces derniers – les enregistrements – qui font l'objet d'une transcription. Finies, les retranscriptions!

Donner le juste statut aux participants

Bien qu'il soit moins répandu que la retranscription, le terme *répondant* se rencontre à l'occasion dans des textes de recherche qualitative pour désigner les personnes qui ont participé à une étude. Selon l'American Psychological Association (2020), le terme *répondant* (« *respondent* ») désigne « un participant à une étude qui est interviewé dans le cadre d'un protocole ou qui remplit une enquête ou un questionnaire »² [traduction libre]. On retrouve grosso modo la même définition en sociologie, le terme *répondant* y étant utilisé pour désigner une personne qui participe à une enquête par questionnaire, à un sondage d'opinion, ou qui répond à un questionnaire (Centre national de ressources textuelles et lexicales [CNRTL], 2012; Lafont, 2020). Dans ce contexte, le terme *répondant* renvoie donc davantage à une personne qui remplit des questionnaires standardisés qu'à celle qui participe à des recherches qualitatives qui font appel à des procédés d'interactions verbales plus souples et plus ouverts, comme dans le cas de recherches par entretien ou par observation participante, pour ne donner que ces exemples. Comme ces dispositifs de recherche visent davantage l'accès au sens et la compréhension de phénomènes, les personnes qui acceptent de s'y prêter peuvent

être considérées comme étant plus que des répondants. Elles peuvent être vues comme des participants, des informateurs, voire des cochercheurs si l'on pense à certains types de recherche participative, par exemple.

Pour reprendre le cas des entretiens, les recherches qualitatives faisant appel à ce type de dispositif constituent un contexte où les termes utilisés pour désigner les personnes qui participent à la recherche sont particulièrement nombreux. Selon Berner-Rodoreda et al. (2020), ces termes ne découlent toutefois pas nécessairement d'une réflexion sur le rôle joué par la personne interviewée dans la recherche. Selon ces chercheurs, ils seraient en effet bien souvent le reflet des usages de la discipline à laquelle le chercheur appartient ou de la tradition de recherche dans laquelle la recherche s'inscrit. Ainsi, l'anthropologue parlera des « informateurs », le psychologue des « sujets », alors que d'autres parleront des « interviewés » ou des « participants ». Dans la présentation d'une typologie des styles d'entretiens qui va des entretiens les plus centrés jusqu'aux entretiens les plus interactifs, Berner-Rodoreda et ses collègues choisissent le terme *interviewé*. Selon les auteurs, ce terme serait le plus neutre. Dans des situations d'entretiens où la personne interviewée aurait une possibilité équivalente à celle de l'intervieweur de poser des questions, elle serait alors désignée comme « partenaire d'entretien » (« *interview partner* », Berner-Rodoreda et al., 2020, p. 301). C'est là une position qui se défend.

Ultimement, cette discussion ouvre la voie à la prudence et montre qu'une réflexion s'impose lorsqu'il s'agit de parler des personnes qui participent à une recherche qualitative.

Réfléchir aux termes utilisés : grille, guide, schéma, canevas, maquette... d'entretien

Une autre dimension méthodologique où s'observe une grande variation de vocabulaire en recherche qualitative concerne la manière de désigner ce qui sert d'instrument dans le contexte particulier de l'entretien, qu'il soit individuel ou collectif. Pour ce faire, une multitude de termes sont utilisés tels que : *grille*, *guide*, *schéma*, *canevas*, *maquette*, etc. La diversité qu'on peut observer est intéressante et certes pertinente. Certains lecteurs de recherche qualitative peuvent y voir une richesse, alors que d'autres déplorent la cacophonie. On peut aussi penser que si le chercheur utilise l'un ou l'autre de ces termes, c'est parce que celui qu'il a choisi représente précisément le procédé qui a été utilisé. Or la situation n'est pas si simple, car si globalement ces termes – *grille*, *guide*, *schéma*, *canevas*, *maquette* – renvoient à l'idée de dresser les grandes lignes d'un projet, chacun renvoie par ailleurs à des idées bien distinctes. La consultation d'un dictionnaire usuel tel que *Larousse* suffit pour mettre en lumière les caractéristiques qui distinguent ces termes. On peut y voir que :

- une grille renvoie à un quadrillage, à une manière d'organiser l'information qui peut prendre la forme d'un tableau;

- un guide renvoie à ce qui sert de principe directeur;
- un schéma renvoie à un dessin représentant les traits essentiels d'un objet ou d'un phénomène;
- un canevas renvoie tout aussi bien à une grande toile à tissage souple qu'à l'ensemble des points principaux, au plan ou à l'esquisse d'une œuvre ou d'un exposé;
- une maquette, alors qu'elle fait penser au modèle réduit, renvoie aussi à un projet destiné à définir la structure d'une organisation ou d'une entreprise. Dans le contexte qui nous préoccupe, il s'agirait de la structure d'un entretien.

Ainsi, alors que chacun de ces termes peut signifier les grandes lignes d'un projet – le projet étant ici un entretien – l'exercice révèle par ailleurs qu'ils peuvent aussi renvoyer à l'idée d'esquisse, de tableau ou de dessin, ce que le lecteur ne trouvera pas nécessairement dans le texte. Bien que cela soit possible, les instruments utilisés lors d'entretiens prennent en effet peu souvent la forme de dessin ou d'esquisse. Il semble dès lors pertinent de préciser ce qui est entendu par l'utilisation de l'un ou l'autre de ces termes en recherche qualitative, de même que le mode de fonctionnement de l'instrument qui a été utilisé. Par exemple, on trouve une définition du concept de « maquette d'entretien » dans un article de Van der Maren (2010) qui décrit cet instrument comme étant un modèle réduit, bref, mais complet, qui comporte tous les éléments essentiels qui doivent être communiqués au participant avant l'entretien : la structure, le but, l'utilité, le déroulement, etc. De même, Kaufmann fournit une explication de la notion de « grille d'entretien » qui la distingue d'un tableau. Il définit la grille comme « un guide très souple [...] un simple guide pour faire parler les personnes autour du sujet... » (2007, p. 44) et dont il énonce brièvement le fonctionnement et l'utilité. Par ailleurs, Savoie-Zajc, qui parle plutôt de « schéma d'entretien » (2016, p. 353), définit cet instrument comme un aide-mémoire, souple et flexible, qui comporte les thèmes prévus et dans lequel des questions peuvent se greffer. Ces quelques précisions apportées au texte suffisent pour montrer que le schéma d'entretien de Savoie-Zajc n'est pas un dessin, mais bien une liste de thèmes et de questions. Apportés dans les textes de recherche qualitative, ces éléments de définition permettent d'éviter les confusions que des termes non définis peuvent induire tout en favorisant une meilleure compréhension des approches utilisées et de leur fonctionnement. *Guide d'entretien* semble être l'expression la plus générique et on peut penser qu'elle pourrait être utilisée sans plus de précisions.

Pour conclure

La rédaction scientifique comporte une grande variété de textes, allant du travail de recherche jusqu'à l'article scientifique en passant par la thèse et les demandes de toutes sortes (subventions, bourses, certification éthique, etc.). Si chacun de ces types de

rédaction présente des défis particuliers, ils comportent aussi des aspects transversaux qui répondent à des règles communes. Pour ouvrir la réflexion à propos de certains enjeux, cet article a voulu aborder quelques problèmes rencontrés dans divers contextes où des textes qualitatifs sont en jeu : l'usage des possessifs, la variation des termes, la manière de parler des personnes qui participent aux recherches et de certains procédés méthodologiques. Il en existe certainement plusieurs autres. L'idée n'est pas d'en dresser une liste exhaustive, mais plutôt d'en mettre quelques-uns en lumière. Cette brève contribution montre que la façon d'écrire la recherche ainsi que les termes choisis constituent le reflet de postures de recherche et de rapports particuliers que les chercheurs entretiennent avec les participants, le terrain, les choix méthodologiques qu'ils font, de même qu'avec les lecteurs. Dans ce contexte, il apparaît important non seulement d'écrire avec précision, mais aussi de le faire de manière réflexive (Creswell, 2016) en utilisant des termes bien définis, cohérents avec les approches utilisées et, plus globalement, avec les visées de la recherche qualitative. Respecter les personnes qui ont collaboré à la recherche, éviter de s'appropriier les situations, stabiliser le vocabulaire, favoriser l'usage de termes précis et appropriés aux démarches méthodologiques utilisées s'avèrent quelques pistes qui peuvent contrer quelques petits défauts et, au bout du compte, rehausser la qualité des écrits de recherche qualitative. La discussion est lancée.

Notes

¹ « *Language is a constitutive force, creating a particular view of reality and of the Self. Producing "things" always involve value [...]. Writing things is no exception. No textual staging is ever innocent* » (Richardson & St. Pierre, 2018, p. 819).

² « *a study participant who is interviewed as part of a research design or who completes a survey or questionnaire* » (American Psychological Association, 2020).

Références

- American Psychological Association. (2020). *APA dictionary of psychology*. <https://dictionary.apa.org/respondent>
- Berner-Rodoreda, A., Bärnighausen, T., Kennedy, C., Brinkmann, S., Sarker, M., Wikler, D., ... McMahon, S. A. (2020). From doxastic to epistemic: A typology and critique of qualitative interview styles. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 291-305. <https://doi.org/10.1177/1077800418810724>

- Centre national de ressources textuelles et lexicales. (2012). Répondant. Dans *Ortolang, Outils et ressources pour un traitement optimisé de la langue*. <https://www.cnrtl.fr/definition/r%C3%A9pondant>
- Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills of the qualitative researcher*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The SAGE handbook of qualitative research* (4^e éd., pp. 1-20). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Preface. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The SAGE handbook of qualitative research* (5^e éd., pp. ix-xx). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Lafont, F. (2020). Glossaire des études : les définitions de 50 termes à connaître. Dans *Le blog de questio pour les concepteurs d'enquête*. <https://blog.questio.fr/glossaire-des-etudes-50-definitions>
- Le Petit Larousse illustré*. (2018). Paris : Larousse.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2018). Writing: A method of inquiry. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds), *The SAGE handbook of qualitative research* (5^e éd., pp. 818-838). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (Éds), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., pp. 337-364). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.

Chantal Royer est professeure au Département d'études en loisir, culture et tourisme de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) où elle enseigne les méthodes de recherche depuis 1997. Elle a été présidente de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) de 2002 à 2006. De 2002 à 2018, elle a dirigé la revue *Recherches qualitatives* dont elle assure maintenant la codirection aux côtés de Frédéric Deschenaux (UQAR). En 2004, elle a participé à la fondation du Réseau international francophone de recherche qualitative (RIFReQ) avec le professeur Alex Mucchielli (Université Paul Valéry). Depuis 2014, elle dirige la collection *Temps libre et culture* aux Presses de l'Université du Québec (avec Michel de la Durantaye

[UQTR]). Sur le plan méthodologique, elle s'intéresse aux différentes stratégies qui fondent la recherche qualitative, au statut de cette dernière dans l'univers de la science, à sa valeur, à son évolution, aux manières de la transmettre et de l'enseigner. Par ailleurs, ses travaux de recherche portent sur les valeurs des jeunes dont elle analyse différentes facettes.

Frédéric Deschenaux est le directeur de la revue *Recherches qualitatives* depuis juin 2018. Il est professeur titulaire à l'unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski depuis 2004 où il enseigne la sociologie de l'éducation et les méthodes de recherche. Ses recherches portent sur les parcours scolaires et professionnels auprès de diverses populations. Il travaille aussi sur les méthodologies d'enquête en sciences sociales et les techniques d'analyse des données qualitatives. Il a collaboré aux activités de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) à titre de président (2000 à 2001) et de vice-président (2003 à 2008). Il a réalisé divers mandats pour la revue, dont le passage au format électronique en 1999 et il fait partie du comité de rédaction de la revue depuis 2004.

Colette Baribeau est professeure titulaire retraitée rattachée à l'UQTR au Département des sciences de l'éducation (méthodologie qualitative et didactique du français). Détentrice d'une maîtrise en littérature (McGill), d'une maîtrise en éducation (UQTR) ainsi que d'un doctorat en éducation (U. de Montréal), ses contributions ont trait à diverses thématiques de recherche en didactique de la langue maternelle et en recherche qualitative. Elle a fait partie de nombreux comités scientifiques. À la retraite depuis 2003, elle est toujours activement engagée dans l'ARQ et est responsable de la collection *Hors-Série Les Actes*. Elle agit également comme consultante auprès de divers groupes et organismes de recherche.

Pour joindre les auteurs :
Chantal.Royer@uqtr.ca
Frederic_Deschenaux@uqar.ca
colette.baribeau@gmail.com