

RECHERCHES QUALITATIVES

revue.recherche-qualitative.qc.ca

VOLUME 37, NUMÉRO 2
Automne 2018

La fabrique interactive des analyses qualitatives

Sous la direction de

Joëlle Morrissette et Annie Malo



Association pour la
recherche qualitative

LA FABRIQUE INTERACTIVE DES ANALYSES QUALITATIVES

Sous la direction de Joëlle Morrissette et Annie Malo

Table des matières

Préface

L'analyse qualitative, l'interaction et vous

Pierre Paillé.....1

Introduction

La fabrique interactive des analyses qualitatives

Joëlle Morrissette, Annie Malo.....10

La collaboration au service de l'ethnographie interprétative pour livrer une description dense de l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé

Thania Corbeil, Hélène Larouche.....17

Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : les interactions au profit de l'innovation

Olivia Monfette, Annie Malo.....39

Dans la « boîte noire » de la démarche d'analyse conjointe des données : les processus de collaboration entre les acteurs d'une recherche-action-formation

Sylvie Beaudoin, Sylvain Turcotte, Catherine Gignac.....61

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

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 37(2).

LA FABRIQUE INTERACTIVE DES ANALYSES QUALITATIVES

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

© 2018 Association pour la recherche qualitative

<i>Le fil rouge de la reconnaissance dans la fabrique des analyses : une recherche d'équilibre pour les chercheurs</i> Annie Lambert, Anne-Sophie Audet, Émilie Breault.....	84
<i>Des traductions réciproques entre les activités de recherche, professionnelles et de gouvernance</i> Corinne Mérini, Serge Thomazet, Jean Bélanger.....	105
<i>Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique</i> Kathleen Sénéchal.....	128

Préface

L'analyse qualitative, l'interaction et vous

Pierre Paillé, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Lorsqu'est évoqué le mot *interaction*, on peut penser tout de suite à une situation impliquant deux personnes ou même un groupe d'individus ayant entre eux des contacts qui sont de nature à mobiliser les uns et les autres d'une manière potentiellement nouvelle par rapport à la situation dans laquelle ils se trouvaient auparavant. C'est tout à fait juste de penser ainsi, et la pratique de l'analyse qualitative répond à une telle conception dans la mesure où elle implique d'autres personnes que l'analyste principal, comme je vais le suggérer. En guise d'entrée en matière, je souhaite toutefois attirer l'attention sur une forme d'interaction moins évidente à première vue, qui n'en est pas moins agissante au moment où les données d'enquête doivent être analysées. À cet effet, je vais présenter deux cas vécus en lien avec mon travail d'accompagnement à la recherche.

Louise est dans mon bureau. Elle m'a demandé d'être le directeur de sa recherche doctorale sur l'accompagnement des personnes âgées. Nous nous sommes rencontrés à quelques reprises, et là, j'ai l'intention de découvrir le centre de sa quête doctorale, car je soupçonne que cela aura une grande importance pour la réalisation de sa recherche, entre autres lors de l'analyse de ses données. Selon mon expérience, un grand nombre de projets de recherche portant sur l'expérience humaine possèdent un centre dans la vie de la personne même qui choisit son objet de recherche. À la suite des formations effectuées avec Pierre Vermersch, un chercheur maintenant retraité du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) qui a développé la méthode de l'entretien d'explicitation, j'ai intégré dans ma pratique d'accompagnement à la recherche un travail d'explicitation de la problématique des étudiants au moyen d'un entretien ciblant le vécu spécifique à l'origine de leur projet doctoral. Je fais ce travail avec Louise. Elle souhaite créer puis expérimenter un programme d'accompagnement gérontologique audacieux basé sur l'autonomisation des personnes âgées dans le contexte du vieillissement actuel de la cohorte des

baby-boomers. Je cherche le tissu vivant de ce projet, ce qui n'est jamais une tâche aisée. La quête au centre des projets doctoraux est le plus souvent enfouie sous une grande quantité de théories et de concepts. Avec Louise, percer cette couche théorique devrait être relativement aisé, car elle a elle-même exercé, dans le cadre de son travail, le type d'accompagnement sur lequel porte sa recherche. Mais je ne sens pas que l'on touche à l'essentiel dans nos discussions. En fait, je découvre que le projet qu'elle caresse a déjà existé sous une forme semblable et qu'elle en était la responsable dans l'organisme où elle travaillait. Toutefois, elle reste évasive à ce sujet, comme si cela n'avait plus d'importance puisque plusieurs années ont passé depuis et qu'elle reprend le tout à nouveaux frais. Je sens néanmoins qu'il y a quelque chose qui n'est pas clair avec ce premier projet. Je décide de la pousser dans ses retranchements : « Mais comment tu sais que ton nouveau projet sera le bon? » Louise ne répond alors pas. Elle ne répond plus, elle est tout entière dans un quasi revivre. La recherche qu'elle avait entreprise, me raconte-t-elle enfin avec émotion, était demeurée sans suite, à un moment où tout avait été remis en cause par l'organisme pour lequel elle travaillait. Elle avait porté avec passion un projet de transformation de l'accompagnement de personnes âgées, elle s'y était investie profondément, puis tout s'était soudainement arrêté. Aujourd'hui même, devant moi, elle revit ce moment. En fait, ce n'est plus un moment du passé, il est agissant maintenant, il constitue sa revanche sur ce passé, car elle va maintenant pouvoir faire revivre ce projet. Et surtout, elle va s'assurer de sa pérennité en l'insérant à l'intérieur d'une démarche doctorale. Lors de l'analyse qualitative de ses données, elle va pouvoir laisser vivre ce qui était demeuré prématurément sans voix. Par une alliance interactive entre ce qu'elle avait voulu créer et ce qu'elle va maintenant réaliser, son analyse qualitative va pouvoir faire sens doublement : un sens pour elle et pour la mission qu'elle s'était donnée et un sens venant de l'analyse de ses nouvelles données.

Kem, qui a récemment immigré au Québec, est dans la salle de classe du cours de méthodologie de la recherche que je dispense dans le programme de doctorat en éducation à l'Université de Sherbrooke. Avec lui, je crains que le travail d'explicitation ne donne pas de résultats très concluants. Son projet doctoral porte sur la didactique du français et son objet de recherche se présente sous une forme hautement technique. Je travaille dur devant tous les autres étudiants du cours, qui se demandent probablement où cela va aboutir cette fois. Kem souhaite tester une technique de révision accélérée de contenus en grammaire. Je lui demande à quel problème se rattache ce projet d'expérimentation. Il cite des statistiques relatives aux retards en apprentissage de la grammaire pris par certains élèves en difficulté. Kem enseigne lui-même la grammaire dans une école, alors je soupçonne que certains de ses élèves

vivent cette situation et que cela constitue l'ancrage expérientiel de sa recherche. Mais nous ne réussissons pas à relever un cas concret de retard important chez ses élèves. Alors, presque par provocation, je lui demande comment il peut bien savoir que l'on peut prendre un tel retard en apprentissage de la grammaire. Et puis c'est le silence complet dans la salle. Après un long moment, Kem reprend la parole. Mais ce n'est plus le doctorant qui parle, c'est l'enfant privé d'école pendant plusieurs années parce que ses parents militants ont dû fuir le Cambodge. Il sait ce que c'est que de devoir rattraper un temps précieux de scolarisation, il le sait même trop bien. Mais, quoi que cela paraisse difficile à croire, il n'avait jamais fait le lien entre son projet doctoral et son histoire de vie. On peut penser que lors de l'analyse de ses données, seule l'expérience de ses répondants sera mise à profit pour comprendre le phénomène à l'étude, mais il est bien évident que l'interaction avec ce que Kem a pu vivre et ressentir y jouera aussi un rôle.

C'est à juste titre que les directrices de ce numéro de la revue *Recherches qualitatives* veulent attirer notre attention sur « la fabrique interactive des analyses qualitatives ». Et selon moi, cette interactivité est d'abord faite du tissu même de notre vie. Elle n'a peut-être pas toujours des racines dans notre parcours événementiel, mais elle prend assurément appui sur l'expérience de la vie qu'elle a vocation d'analyser. Cette expérience est d'abord et de manière définitive personnelle. Aucun individu ne fait intrinsèquement l'expérience de la vie qui est celle de l'autre. La vie nous appartient en propre. Si l'expérience de la vie est personnelle, sa matière est également hautement sociale, comme je vais également le suggérer. Il me semble cependant impératif, avant de regarder autour de soi, de porter son regard vers sa propre expérience qui est, à mon avis, une source d'interaction que l'on ignore souvent. L'analyse qualitative ne se fabrique pas uniquement avec ce que l'on est ici et maintenant, mais avec ce que l'on a été dans des temps, contextes et circonstances que le travail d'analyse peut faire remonter et profiter à tout moment.

La proposition selon laquelle l'analyse qualitative se fabrique avec ce que *je suis* a également pour objectif de mettre pleinement en évidence le fait que l'analyste est *une personne* avant d'être un codeur, un réservoir de savoirs ou l'opérateur d'un logiciel. Autrement dit, l'interactivité se produit entre un monde et une personne et non uniquement entre des données empiriques et un analyste désincarné et interchangeable. Que plusieurs personnes concourent à produire une analyse ne constitue pas une objection ou une exception relativement à cette proposition. Ce n'est pas parce que des personnes se regroupent autour d'un projet qu'ils perdent leur statut de personne. Cela me paraît particulièrement évident dans le contexte d'un travail d'analyse en

équipe. Dans les groupes où le respect et la générosité sont des valeurs et des attitudes partagées – ce sont ces situations que j’ai personnellement connues –, la valeur de la contribution d’une personne entraîne son corollaire : celle d’autrui.

Qu’il œuvre en solo ou au sein d’un groupe, l’analyste reste une personne, avec tous les titres et les responsabilités que cela entraîne. Cet individu singulier, engagé et créatif est cependant aussi le dépositaire d’un monde social vaste et complexe. Ce monde, c’est d’abord celui qu’il s’est donné la tâche d’analyser, mais c’est aussi celui avec lequel il est entré en interaction toute sa vie durant et sur lequel il peut prendre appui pour accéder à la compréhension des données d’enquête amassées. Prenons un exemple, celui d’un analyste particulièrement inspiré que nous allons appeler Thomas. On peut penser qu’ayant pris la peine de s’isoler dans son bureau pour œuvrer à son analyse, Thomas est seul face à ses notes de terrain et aux transcriptions verbatim des entretiens qu’il a commencé à mener. Pourtant tout se bouscule en lui. Là même, les participants à sa recherche rejouent les scènes qu’il a observées et lui fournissent à nouveau des exemples vivants de leur expérience. Les propos tenus par eux, sur papier, éveillent en écho ses ressentis et ses impressions au moment du séjour sur le terrain, de même que les interprétations qui avaient alors émergé. Il repense à Bronislaw Malinowski qui, dans son journal personnel lors d’un terrain célèbre au début des années 1910 dans des îles du Pacifique, évoquait une « sauce théorique » avec laquelle il allait « assaisonner » ses observations. Cela le replonge dans son intention de départ de justement éviter de trop prématurément « assaisonner » son analyse.

Mais alors qu’il reprend l’examen de ses données, une enquête précédente lui revient en tête. Il avait observé une scène semblable à celle sur laquelle il se penche en ce moment. En fait, il y avait des différences et c’est pour cette raison que cette enquête se présente à nouveau à lui : la question de la temporalité y ressortait particulièrement, mais de manière très différente de la présente situation. Il en arrive à la conclusion provisoire, sur la foi de ces deux enquêtes, que le temps n’est pas une donnée uniforme d’une situation à l’autre. Il pense alors au temps et à la relativité. La chevelure hirsute d’Einstein apparaît, puis il revoit une scène qu’il a associée depuis à la théorie de la relativité : celle où l’on est dans un train alors qu’un autre train est lui aussi arrêté sur la voie adjacente. Lorsque tout à coup, tout se met à bouger, il est impossible de déterminer si c’est le train dans lequel on est qui quitte le quai ou si c’est plutôt celui sur la voie adjacente. Pour le savoir, il faut se mettre à la recherche de repères. Or il en va du temps comme de l’espace : en l’absence de repères, le temps n’est que ce qu’indique une horloge, sans plus (c’est ce que disait Einstein).

Qu'est-ce que cela a à voir avec l'extrait de son corpus présentement analysé? Dans la situation actuelle, le temps ne semble exister pour les participants qu'à partir du moment où il est fonction de repères biographiques. Thomas écrit dans la marge de cet extrait « *temporalité biographique* » en se disant que c'est bien de cela qu'il s'agit et en se demandant si ce n'est pas justement ce qui ressortait de l'une des conclusions de la thèse autoethnographique à laquelle il assistait à la soutenance il y a quelques semaines.

En revenant aux données empiriques devant lui, il se demande si cette catégorie analytique va bien tenir la route. Il lui faudra certainement poursuivre l'analyse et prendre une pause-café bien méritée pour le déterminer. Car se retrouver en interaction avec Einstein, Malinowski et la voix de participants à quelques minutes, voire quelques secondes d'intervalle n'est pas de tout repos, sans compter le rappel des enquêtes précédentes, des soutenances de thèses auxquelles il a assisté, des souvenirs, des interprétations produites sur le terrain, des nombreuses lectures effectuées avant et pendant l'enquête.

Et ce n'est pas tout. À côté de cette interactivité nourrissant ses interprétations, l'analyste qualitatif, qu'il soit novice ou aguerri, doit composer avec les attentes, les exigences et les ambitions rattachées au contexte de son travail de recherche. Toutes les situations d'analyse évoluent à l'intérieur de contraintes sociales plus ou moins pesantes, qu'elles soient imposées ou consenties. Par exemple, le doctorant réalise ses analyses en se conformant à l'avance aux jugements anticipés d'un jury qui sera très sensible au caractère scientifique de sa recherche. L'assistant de recherche tente de concilier le mieux possible son style analytique avec celui de son employeur. Le chercheur terminant la rédaction d'un article qu'il soumettra sous peu à un arbitrage par les pairs se dit que la référence à l'utilisation d'un logiciel pour son analyse augmente les chances que son article soit accepté (et il a peut-être raison). L'expert confirmé évolue au sein d'un cercle de lecteurs qui a reconnu son travail et qui a construit des attentes quant à l'orientation et à la forme de ses travaux. Le professeur engagé dans un sprint en vue de l'obtention de la permanence dans son université est bien conscient que certaines de ses analyses pourraient être plus approfondies, ce qu'il pense être en mesure d'ajuster une fois sa permanence obtenue. Tous ces acteurs de la sphère académique tentent quotidiennement d'exercer un métier assez lourdement codifié et encadré sur le plan social et paradoxalement voué à la production d'analyses réputées insensibles aux enjeux, attentes et influences du monde universitaire.

Tous ces cas de figure montrent à quel point l'interactivité s'installe tôt dans la vie d'un chercheur. On peut retracer jusqu'aux premiers cours suivis en

analyse qualitative les interactions marquantes relativement à la conception et à la pratique d'analyse du chercheur. Les premières analyses qualitatives reliées à un véritable terrain de recherche sont celles produites dans le cadre du master ou de la maîtrise ou encore de la thèse de doctorat. Ces analyses sont évidemment coconstruites avec l'équipe de direction de la recherche, que ce soit directement ou indirectement. En tant qu'accompagnateur, je suis pour ma part intensément impliqué lors de certaines opérations névralgiques de ces analyses. L'apport des pairs est également bien souvent précieux et constitue un autre lieu interactif important. Cet exercice collégial se prolonge parfois, lors des recherches subséquentes, par le travail en équipe, lequel livre la plupart du temps des résultats consistant en ce que les codirectrices de ce numéro appellent « une action collective négociée ». La multiplicité des regards, des sensibilités et des pratiques peut donner de magnifiques résultats.

Cela ne signifie toutefois pas que cela se passe en terrain consensuel. L'interaction peut être une source de convergence, donc de validation, mais elle peut aussi comprendre des moments de confrontation et conséquemment de tension analytique. « Au choc des idées jaillit la lumière », disait Nicolas Boileau. Qu'est-ce que ce serait, en effet, si nous renoncions à des idées qui nous apparaissent criantes de vérité au motif que le monde semble se liguer contre elles? Je pense, en tout état de cause, que les méthodes qualitatives n'auraient pas réussi à revenir en force au cours des dernières décennies tant les résistances et les objections étaient puissantes. De manière générale, un grand nombre de découvertes fondamentales nous seraient inconnues si leurs découvreurs n'avaient pas su faire valoir leur point de vue singulier. Je pense qu'il faut garder cela en mémoire lorsqu'est notamment soulevée la question de l'intercodage des analyses qualitatives. Le savoir valide doit-il *a priori* être celui que tous avalisent comme tel ou peut-il faire cavalier seul en chemin vers une reconnaissance intervenant (ou pas) plus *a posteriori*? La fabrique interactive des analyses qualitatives implique-t-elle, pour être conforme sur le plan scientifique, une fabrique interjuge des analyses qualitatives?

Faire triompher une idée représente parfois un acte honorable, voire nécessaire, du point de vue de la vérité des choses. De ce même point de vue, abdiquer son propre pouvoir interprétatif au profit de la vision de l'autre – collègue, doctorant ou participant – est parfois ce qui s'avère le plus sage, dans le sens plein du mot. Savoir quelle option prendre est une question de jugement. J'ai en tête des situations où j'ai dû ramer envers et contre tous pour qu'une certaine interprétation fasse intacte son chemin vers l'existence publique. Il m'est arrivé tout aussi souvent de lâcher prise dans des situations où j'aurais pu faire valoir un point de vue propre, mais où j'ai considéré que c'était plutôt le point de vue de l'autre qui avait lieu d'être.

Ce qui est intéressant avec la méthodologie de recherche qualitative, c'est qu'elle est somme toute peu codifiée et qu'elle est perméable à la situation de recherche dans ses particularités. Bien que j'aie travaillé à développer ou à opérationnaliser de nombreuses approches analytiques, je rencontre lors de chaque nouvelle enquête, collaboration ou offre d'expertise des limites à mon savoir, des défis à ma créativité et des occasions de mieux défricher encore ce jeune champ de l'analyse qualitative. Cela demande tout de même de l'humilité. En tant que spécialiste de l'analyse qualitative, ne serais-je pas censé connaître à l'avance le chemin à emprunter dans telle ou telle situation? J'en ai souvent une bonne idée, et bien que cela ait de la valeur, je suis cependant tout aussi curieux d'observer la manière avec laquelle l'autre – un étudiant, un collègue – a l'habitude ou aura le réflexe de fonctionner. Il arrive que cette personne mette de l'avant une technique comportant au départ des étapes précises, mais l'analyse qualitative est aussi bien souvent une question d'intuition, d'instinct, de sens pratique. Et je suis la plupart du temps fasciné par le chemin pris ou par la méthode mise en place. Plus encore, cela me réjouit, car je dois avouer que je serais bien triste d'être la seule personne dans un groupe qui soit en mesure de mener à bien une analyse qualitative. L'analyse qualitative est une activité de l'esprit. Or il ne s'agit pas de mon esprit ou du vôtre, mais de *notre* esprit.

C'est ce qui rend particulièrement intéressant la collaboration des participants de la recherche à l'analyse des données. La voix du terrain n'est alors plus uniquement relayée par le chercheur, elle est incarnée par ceux-là mêmes dont l'expérience ou la pratique présente un intérêt. Il n'est toutefois pas toujours possible que les participants collaborent directement à l'analyse des données. Par exemple, dans le cas des recherches que j'ai menées avec des collègues du Centre hospitalier de l'Université de Montréal (CHUM) sur l'expérience du système de santé dans le contexte de la fin de vie, les patients étaient très malades. Un deuxième entretien avec certains d'entre eux a pu être réalisé à la suite des analyses initiales et ce fut l'occasion de valider en partie notre travail progressif de théorisation, mais la survie moyenne de ces personnes était de 6 mois (entre 7 jours et 36 mois).

À la mémoire de ces hommes et de ces femmes, mais aussi de manière générale, il me semble important de mentionner qu'en leur donnant la parole par nos analyses et dans nos publications, dans le respect phénoménologique de leur témoignage, nous avons honoré leur mémoire. En sciences humaines et sociales, les situations du terrain sont fréquemment touchantes, émouvantes même. Ce qui s'impose alors ne consiste pas uniquement à négocier une forme d'entente avec les participants, cela implique aussi de négocier avec soi-même,

avec son cœur, afin que ce qui a été dit, avoué, confié ne l'ait pas été pour rien et fasse l'objet d'un grand soin.

De mon point de vue, respecter les personnes participant aux études que nous menons commence déjà par leur faire l'honneur d'une démarche empirico-inductive. Aborder un terrain en mettant en veilleuse nos référents théoriques en vue d'être attentif à ce qui passe tel que cela se passe est une garantie que l'interactivité y aura une place de choix, puisque ce sont les actions et les témoignages des participants qui constitueront le matériau fondateur de nos analyses. Même si la comparaison ne vise pas à dénigrer certains types de recherche, n'oublions pas que dans la majorité des rapports faisant suite à une recherche quantitative, toute trace d'interactivité a disparu. La coutume d'inclure des extraits de témoignage, voire les récits entiers des participants dans les rapports faisant suite à une recherche qualitative a pour conséquence, non seulement que l'interactivité continue d'y vivre, mais aussi qu'à la fin les gens qui ont pris la peine de nous parler de leur vie y apparaissent.

Car les gens en général adorent l'analyse qualitative. Celle-ci semble les réconcilier avec ce qu'est la science. Même s'il faut parfois un certain temps pour leur en faire la démonstration, ils sont ravis de constater qu'une enquête peut être rigoureuse sans toutefois être opaque, impersonnelle ou inaccessible. Il est vrai que selon la vision classique de la science, on pourrait s'attendre à trouver sur le site d'une recherche un avertissement du type « Attention! Recherche en cours, ne pas déranger! ». Au contraire, se disent probablement les participants de nos enquêtes, l'adepte des méthodes qualitatives semble déjà prêt à faire partie de la famille, il veut tout savoir de vous, de votre pratique, il vous écoute comme peu de gens le font, et vous découvrez que c'est cela sa « science » : l'observation attentive, l'écoute véritable, la double herméneutique, c'est-à-dire la construction d'un sens deuxième à partir d'un sens premier, le vôtre, et puis encore la validation par les pairs, voire la coanalyse avec vous et vos collègues, ce qui fait que la fameuse « science » dont on vante tant les mérites sur la place publique, cette fois, vous en êtes partie prenante.

Les gens adorent sentir que ce qu'ils vivent a de la valeur et que l'analyse rigoureuse qui peut en être faite présente un réel intérêt pour la psychologie, la sociologie ou tout autre domaine de la connaissance. Cela revient à faire de la vie de tous les jours un moment historique. Et, en fin de compte, l'interaction devient par le fait même un projet d'humanité.

***Pierre Paillé** est professeur titulaire à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada) et professeur associé au département des sciences sociales de l'Université Fernando Pessoa (Portugal). Il est chercheur dans les domaines de l'éducation, de la santé, de la psychopédagogie et de l'analyse qualitative.*

Pour joindre l'auteur :

Pierre.Paille@USherbrooke.ca

Introduction

La fabrique interactive des analyses qualitatives

Joëlle Morrissette, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Annie Malo, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Au cours des dernières années, plusieurs publications ont été caractérisées par l'explicitation minutieuse des démarches analytiques suivies pour produire du sens à partir de matériaux empiriques, un effort nécessaire pour « faire la preuve » dans le cadre de recherches qualitatives qui ne sauraient s'accommoder de procédures standardisées, indépendantes des contextes étudiés (Creswell, 2013; Denzin & Lincoln, 2005, 2011; Paillé & Mucchielli, 2013). C'est dans cette mouvance que s'inscrit ce numéro thématique qui porte plus particulièrement sur la pratique « ordinaire » de l'analyse, tel qu'elle se réalise au cœur des rencontres de travail entre collègues chercheurs souvent aujourd'hui de divers horizons disciplinaires, étudiants-chercheurs et même parfois acteurs sociaux de diverses appartenances.

Aujourd'hui, le travail collaboratif est très encouragé en recherche, notamment dans la production des analyses, mais il est souvent passé sous silence, voire complètement occulté en raison des limites et exigences des formats de publication habituels. La revue *Recherches qualitatives* ouvre cette boîte noire en faisant paraître ce numéro qui examine ces interactions au cœur du travail concret d'analyse, en réinsérant ce dernier dans les pratiques sociales qui le mettent en œuvre, le concevant comme une action collective négociée entre les personnes impliquées dans la production du sens des matériaux étudiés. L'éclairage apporté revêt une grande importance puisque le travail collaboratif qui se réalise à l'ombre des démarches plus visibles impacte les choix retenus en ce qui concerne la direction de la recherche et crée ce qui éventuellement est présenté comme résultats de recherche. Ce numéro apporte des éléments de

réponse aux questions suivantes : quelles sont les interactions qui participent à la production des analyses? Quels sont les objets de négociation qu'elles révèlent? Quelles sont les normes ou conventions qui balisent les décisions prises (Rix & Lièvre, 2005)? Quels compromis et arbitrages de points de vue sont nécessaires au maillage d'idées de toutes provenances, et comment celles-ci sont-elles sélectionnées, hiérarchisées, pour permettre l'avancée du processus analytique?

Ce numéro de la revue *Recherches qualitatives* apporte ainsi une contribution à cette réflexion, mais selon le périmètre de la « fabrique » interactive des analyses qualitatives. Il permet ainsi d'examiner précisément les façons dont des personnes occupant des positions variées (chercheurs, étudiants-chercheurs, acteurs ou groupes sociaux divers dont des populations marginalisées/négligées, etc.) collaborent, coordonnent leurs activités et en négocient le sens pour arriver à dégager des données, des « obtenues » dirait Latour, qui viennent éclairer la complexité des phénomènes contemporains. C'est donc l'examen (critique) des interactions collaboratives favorisant la création de sens autour du matériau d'analyse qui est privilégié dans les textes publiés. Ceux-ci se situent dans quatre axes :

- *La division du travail*. La fabrique des analyses qualitatives renvoie à une organisation sociale ayant pour effet de coordonner des personnes ou des groupes se livrant à des activités différentes qui s'intègrent les unes aux autres. De fait, l'exploitation collective des matériaux peut impliquer différentes opérations telles qu'une appropriation de textes théoriques qui seront mis à contribution pour y donner sens, un repérage sélectif dans des verbatims pour répondre aux questions de recherche, des processus de thématisation, de catégorisation et de conceptualisation, divers procédés de validation, etc. L'ensemble de ces opérations met en œuvre une division du travail, étudiée dans diverses professions (Demazière & Gadéa, 2009; Freidson, 1970; Hughes, 1958; Menger, 2003), impactée par divers enjeux, dont la formation de jeunes chercheurs à l'analyse qualitative. Bref, un ensemble de composantes et d'enjeux viennent configurer ce qui se passe au sein de la distribution des tâches et de la coordination nécessaire à la fabrique des analyses qualitatives. Comment agissent-ils sur les rapports de collaboration entre les personnes impliquées, au cœur de cet ensemble d'opérations coordonnées? Certains textes se sont attaqués à ces questions de front, dont celui de Mérini, Thomazet et Bélanger ou encore celui de Beaudoin, Turcotte et Gignac.
- *La négociation des positions de savoir*. Si la collaboration implique une certaine complémentarité entre collègues, jeunes chercheurs et acteurs

sociaux, elle remet d'emblée en question le statut accordé au savoir de chacun et à la négociation des « positions de savoir » (Darré, 1999; Morrissette & Desgagné, 2009) devant l'objet d'analyse à élaborer. La question n'est pas tant que les collaborateurs engagés dans le processus analytique possèdent des savoirs différents qui doivent s'interféconder, que celle de la reconnaissance qu'ils accordent au savoir de l'autre et à leur propre savoir. S'ils sont choisis pour participer au projet d'analyse, c'est que le chercheur reconnaît qu'ils peuvent contribuer à la production de savoirs avec leur bagage biographique et professionnel, un choix qui participe d'un mouvement de démocratisation de l'expertise (Callon, Lascoumes, & Barthe, 2001; Campenhoudt, Chaumont, & Franssen, 2005). Comment se passe la négociation de leurs positions de savoir au cœur de la fabrique des analyses qualitatives, étant donné que les partenaires ont des statuts dissymétriques? Quel(s) rôle(s) joue le chercheur dans ce jeu d'équilibre qui met en œuvre différentes tensions? D'une manière ou d'une autre, la majorité des textes évoquent cette négociation des positions de savoir, peut-être de façon plus explicite ceux de Lambert et Audet, Lachance et Desbiens, ainsi que Beaudoin, Turcotte et Gignac.

- *Les médiations du chercheur.* La collaboration en recherche se fait souvent à l'intersection de divers univers (scientifiques, professionnels, groupes sociaux). Pour rapprocher ces univers qui procèdent de définitions de la situation et d'intérêt distincts, il faut un minimum de langage commun, de visions convergentes. En d'autres mots, il faut créer une culture de travail reposant sur des compréhensions partagées (Becker, 2006) permettant la mise en place d'un modus opérandi afin que les analyses progressent. Le chercheur joue un rôle prépondérant dans ce mouvement, notamment par ses efforts de traduction du savoir théorique ou méthodologique qu'il privilégie afin que ses collaborateurs s'en saisissent et le transforment en quelque chose de significatif qui suscite l'engagement de chacun. Quelles médiations met-il en œuvre pour créer cette culture de travail, pour atténuer la barrière des possibles frontières au cours de la fabrique des analyses? Par exemple, travaille-t-il à partir d'« objets-frontières » (Star & Griesemer, 1989; Trompette & Vinck, 2009), c'est-à-dire d'artéfacts concrets (classifications, cartes, dessins, etc.) ou abstraits (concepts) qui favorisent l'émergence et la coordination de connaissances distribuées, suffisamment malléables pour être reconnus et utilisés par les différentes personnes impliquées dans l'analyse? Les textes de Beaudoin, Turcotte et Gignac, de Lambert et Audet, de même que de Sénéchal constituent chacun un exemple éloquent d'un retour sur

une démarche collaborative qui amène à conceptualiser ces médiations et ces ajustements mutuels.

- *La pensée plurielle en tant que potentiel d'innovation.* Le consensus n'est pas nécessaire à la collaboration en recherche (Star & Griesemer, 1989), la divergence de points de vue pouvant favoriser l'émergence de nouvelles manières d'analyser qui permettent au chercheur de sortir des sentiers qu'il a maintes fois empruntés et balisés. L'implication de collègues se rattachant à d'autres traditions de recherche, d'étudiants ayant été formés à d'autres sensibilités et d'acteurs sociaux étant au plus près des réalités étudiées peut en effet permettre de (ré)inventer de nouveaux modes d'analyse pour renouveler le regard qui est posé sur l'objet de préoccupation mutuelle. Comme l'ont montré certains chercheurs (Giroux & Marroquin, 2005; Grosjean, 2011), les discussions qui nourrissent les réunions de travail ont un impact qui va bien au-delà d'un transfert de savoirs; elles sont en effet créatrices de savoirs et en favorisent la circulation, la traduction. Ainsi, comment un collectif de travail, réuni autour d'un projet commun, en vient-il à innover sur le plan analytique? Quelles fécondités méthodologiques peuvent découler de l'intersubjectivité, pour une compréhension renouvelée de l'objet? Des doctorantes nous proposent dans ce numéro plusieurs éclairages sur les influences réciproques qui leur ont permis, durant leur cheminement, de s'émanciper et de produire des analyses à la fois crédibles et novatrices : Monfette et Malo, Corbeil et Larouche, Lachance et Desbiens. Pensés et rédigés avec l'un des membres de leur équipe d'encadrement élargi, ces textes permettent de faire un retour réflexif mettant en lumière l'apport d'une multiplication des regards aux analyses qualitatives.

Cette contribution constitue ainsi une prolongation du projet scientifique initié par Bruno Latour. En collaboration avec différents collègues (Callon & Latour, 1990; Latour & Woolgar, 1996), il a observé des scientifiques au travail, ce qu'ils font précisément dans leur laboratoire, et décrit le processus de production de données comme un travail de construction sociale. Il a ainsi montré comment ces données sont suscitées, construites, entre autres à la faveur de la coopération de tout un réseau d'acteurs. Les travaux de Latour s'inscrivent plus largement dans le domaine de la sociologie des sciences ou de la connaissance, développée dans le monde anglo-saxon par des auteurs tels que Thomas Samuel Kuhn et développé aujourd'hui par bon nombre de chercheurs posant un regard distancié et resocialisant sur la production scientifique (p. ex. : Callon et al., 2001; Collins & Pinch, 1993; Darré, 1977, 1999; Larochelle & Désautels, 2002). Ce numéro de la revue *Recherches qualitatives* s'inscrit à la

suite de ce projet scientifique qui nous semble malgré tout encore aujourd'hui à peine amorcé.

Références

- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art* (2^e éd., J. Bouniort, Trad.). Paris : Flammarion.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain : essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.
- Callon, M., & Latour, B. (Éds). (1990). *La science telle qu'elle se fait : anthologie de la sociologie des sciences de langue anglaise*. Paris : La Découverte.
- Campenhoudt, L. van, Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe : application aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Collins, H., & Pinch, T. (1993). *What everyone should know about science*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darré, J.-P. (1977). Le grand magic savoir. *Éducation permanente*, (39-40), 23-41.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissances pour l'action : arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut national de la recherche agronomique.
- Demazière, D., & Gadéa, C. (2009). *Sociologie des groupes professionnels : acquis récents, nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Strategies of qualitative inquiry* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research* (4^e éd.). Los Angeles, CA: Sage.
- Freidson, E. (1970). *Professional dominance*. Chicago, IL : Aldine.
- Giroux, N., & Marroquin, L. (2005). L'approche narrative des organisations. *Revue française de gestion*, 6(159), 15-42.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60.
- Hughes, E. C. (1958). *Men at their work*. Glencoe, IL: The Free Press.

- Larochelle, M., & Désautels, J. (2002). On peers, those « particular friends ». *Research in Science Education*, 32(2), 181-189.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1996). *La vie de laboratoire : la production des faits scientifiques* (M. Biezunski, Trad.). Paris : La Découverte.
- Menger, P.-M. (Éd.). (2003). *Les professions et leurs sociologies : modèles théoriques, catégorisations et évolutions*. Paris : Éditions de la MSH.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005, Septembre). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Communication présentée au 6^e congrès européen de Science des systèmes, Paris, France. Repéré à <http://www.afscet.asso.fr/resSystemica/Paris05/rix.pdf>
- Star, S. L., & Griesemer, J. (1989). Institutional ecology, “translations”, and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley’s Museum of Vertebrate oology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Trompette, P., & Vinck, D. (Éds). (2009). Retour sur la notion d’objet-frontière. *Revue d’anthropologie des connaissances*, 3(1), 210.

Joëlle Morrisette est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l’éducation de l’Université de Montréal. Elle œuvre au développement des méthodologies qualitatives depuis le début de sa carrière, ayant organisé plusieurs événements scientifiques et assumé différentes directions éditoriales dans cette perspective. Elle est d’ailleurs présidente de l’Association pour la recherche qualitative (ARQ). Également, elle pratique la recherche collaborative avec des enseignants du primaire et du secondaire, de même qu’avec leurs partenaires professionnels, pour éclairer différents phénomènes, à l’aune d’ancrages théoriques issus de la sociologie interactionniste des professions.

Annie Malo est professeure agrégée à l’Université de Montréal (Québec, Canada). Elle est membre du conseil d’administration de l’Association pour la recherche qualitative (ARQ) et responsable de l’organisation des ateliers de formation bisannuels. Elle a publié des articles et des chapitres de livre sur des recherches de nature qualitative concernant l’apprentissage à l’école, l’expérience scolaire des élèves au secondaire, le développement du savoir professionnel des stagiaires en enseignement, sur la pratique réflexive et l’alternance en formation. Elle s’intéresse plus particulièrement au point de vue des apprenants, élèves et stagiaires, dans une perspective non déficitaire. Sous

l'angle d'études de cas multiples, elle vise à comprendre la complexité et la singularité des situations d'interaction qui nourrissent le processus d'apprentissage et de développement.

Pour joindre les auteures :

Joelle.Morrisette@umontreal.ca

Annie.Malo@umontreal.ca

La collaboration au service de l'ethnographie interprétative pour livrer une description dense de l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé

Thania Corbeil, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Hélène Larouche, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

Dans le cadre d'une étude doctorale menée par la première auteure de cet article, l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé a été exploré en adoptant une méthodologie basée sur l'ethnographie interprétative. En prenant appui sur cette étude, nous souhaitons dans cet article éclairer les opérations effectuées dans l'ombre de la fabrique interactive des analyses qualitatives en rendant explicite la démarche de construction de sens. Après avoir présenté les ancrages contextuels, conceptuels et méthodologiques de l'étude, nous retraçons les étapes de la démarche d'analyse déployée en montrant comment celle-ci est le fruit d'un construit social. Nous insisterons alors plus particulièrement sur le rôle d'importance joué par des amis critiques pour réaliser une description dense de l'accompagnement qui a donné lieu à deux récits déployés dans une trame narrative.

Mots clés

ETHNOGRAPHIE, DESCRIPTION DENSE, ANALYSE INTERPRÉTATIVE, RÉCITS, ACCOMPAGNEMENT, POLYHANDICAP

Soudain, le corps d'Angélique se raidit. Elle s'arcboute dans son fauteuil roulant, sa bouche s'ouvre, ses bras se lèvent de chaque côté de son corps. Puis, tout en posant très lentement sa tête sur son appuie-tête, son corps se relâche. Ses bras redescendent doucement près de ses cuisses et ses yeux se mettent à tourner. [...]

Cinq secondes se sont écoulées quand Angélique, d'un mouvement de déglutition, semble revenir à elle. Maintenant, elle sourit. (Corbeil, 2016, p. 170)

Introduction

Ce court extrait est tiré de la thèse de doctorat de Corbeil (2016), dont l'objet concernait l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé dans une perspective d'apprentissage. La citation en amorce, qui décrit finement une convulsion épileptique chez Angélique, une des deux participantes à l'étude, montre l'importance de repérer et de décoder les plus subtiles réactions de l'élève polyhandicapé pour le soutenir dans ses apprentissages. La richesse et la finesse de cette brève description mènent par ailleurs au cœur des spécificités propres à « l'ethnographie interprétative » (Geertz, 1998, 2005) : réaliser une « description dense » (Geertz, 1998, 2005) du phénomène à l'étude. En adoptant l'ethnographie comme posture dans cette étude doctorale, il ne s'agissait pas seulement pour l'auteure d'être au plus près du terrain d'investigation pour voir et comprendre ce qui s'y jouait, mais il s'avérait nécessaire de faire voir à un lecteur qui, lui, n'avait pas vu. Or, en ethnographie, la démarche qui transforme les données empiriques en une mise en forme narrative qui traduit, reconstruit et raconte le réel laisse une part d'ombre que l'ethnographe divulgue rarement. Pourtant, entre son immersion sur le terrain et le compte-rendu de son analyse, plusieurs défis ponctuent le parcours du chercheur qui emprunte la voie de l'ethnographie. Le défi est d'autant plus grand lorsque cette ethnographie s'inscrit dans le champ du polyhandicap, car le chercheur n'a pas un accès direct à ce que vit, pense, ressent l'élève puisque ce dernier est le plus souvent privé du langage verbal et il s'exprime par un mode idiosyncrasique (Ponsot & Boutin, 2017).

Cet article insiste plus particulièrement sur la démarche d'analyse en présentant, avec le plus de transparence possible, les opérations effectuées dans l'ombre de la fabrique interactive des analyses qualitatives. Cette contribution s'inscrit dans un désir de rendre plus explicite la construction de sens dans une approche ethnographique de la recherche. Alors que la tâche d'écriture de l'ethnographe est souvent perçue comme une activité solitaire, nous verrons comment elle est le fruit d'un construit social et comment la collaboration des acteurs dessert pertinemment l'objet de recherche de la thèse présentée dans son parcours interprétatif.

Le texte se scinde en deux grandes parties. La première retrace les ancrages de l'itinéraire qui permettent de comprendre l'objet de l'étude, de repérer les capacités de l'élève polyhandicapé et de montrer la perspective choisie pour l'aborder, c'est-à-dire l'angle de l'accompagnement dans une perspective d'apprentissage : 1) les ancrages contextuels qui ont conduit à mener cette étude; 2) les ancrages conceptuels de l'accompagnement qui permettent de comprendre comment l'ethnographie interprétative s'est présentée en cohérence pour explorer l'accompagnement éducatif de deux élèves polyhandicapées dans leur milieu scolaire; 3) les ancrages méthodologiques qui fondent la démarche empirique suivie. Prenant appui sur ces ancrages, la deuxième partie détaille la démarche d'analyse déployée. En parcourant

les étapes de sa construction, nous mettons plus particulièrement l'accent sur le rôle exercé par des amis critiques pour rendre compte d'une description dense de l'accompagnement dans une mise en forme narrative livrée au sein de deux récits.

Les ancrages de notre itinéraire

Ce premier arrêt sur l'itinéraire emprunté concerne les ancrages contextuels de l'étude et vise à expliquer l'angle choisi pour aborder l'objet de recherche tout en justifiant la cohérence avec l'approche inclusive.

Les ancrages contextuels : emprunter une voie peu connue

En raison de l'intrication complexe de ses déficiences sur les plans cognitif, moteur, sensoriel, affectif et de la communication, à laquelle s'ajoutent d'importants problèmes de santé (Nakken & Vlaskamp, 2007), l'enfant polyhandicapé était considéré il y a à peine 60 ans comme « irrécupérable » et « inéducable » (Zucman, 2010), privé à ce titre de soins et d'éducation. Depuis, le regard porté par la société sur ce dernier s'est transformé (Zucman, 2004) et a évolué parallèlement aux changements survenus dans les modèles explicatifs du handicap (Brun & Mellier, 2016; Fougeyrollas, 2010). Accédant d'abord à une prise en charge sur le plan médical, assurant ainsi sa vie et une survie prolongée, la question de l'éducation de l'enfant polyhandicapé, de sa scolarisation et de sa participation sociale s'est progressivement imposée (Toubert-Duffort, 2017). Sous l'effet des mouvements des regroupements de parents d'enfants handicapés, l'approche médicale a laissé place à une approche sociale reconnaissant les droits fondamentaux de l'homme (Brun & Meillier, 2016), notamment celui de l'éducation pour tous (Rouanet, 2016), y compris pour l'enfant polyhandicapé.

Ce changement dans les conceptions s'inscrit au sein d'un vaste mouvement sur le plan international en faveur de l'éducation inclusive dont la mission consiste à soutenir l'épanouissement du plein potentiel de tous les enfants, sans aucune exception (Rouanet, 2016). Dans une perspective inclusive, l'éducation de l'enfant ne s'envisage plus à partir de ses déficiences, de ses incapacités ou de ses pathologies. L'éducation inclusive reconnaît plutôt la diversité : chaque enfant a sa propre manière d'être au monde. Dans une approche inclusive, le rôle de l'école consiste à permettre à chaque enfant d'y trouver sa place en mettant en œuvre les soutiens lui permettant de « réussir, de se construire et de s'ancrer » (Ébersold, 2006, p. 37). Pour créer les conditions d'une telle réussite, cela suppose, pour reprendre l'expression d'Ébersold (2006), « de penser le *capable* » (l'italique est de l'auteur) (p. 38). Autrement dit, réussir la mission de l'inclusion, c'est reconnaître en amont que tous les enfants, sans exception, ont des capacités.

Une telle reconnaissance ne va pas de soi lorsqu'elle concerne l'enfant polyhandicapé. Elle représente d'ailleurs une préoccupation relativement récente dans les pratiques (Toubert-Duffort, 2017). En milieu scolaire, le regard porté sur l'élève polyhandicapé demeure le plus souvent orienté vers ses déficits et l'accompagnement

éducatif de ce dernier s'appuie sur un modèle médical et rééducatif qui favorise le plus souvent le bien-être, la sécurité et le confort plutôt que le développement de ses compétences (Ouellet & Caya, 2013). Malgré l'intrication de ses difficultés, il est reconnu que l'élève polyhandicapé possède des capacités (Detraux & Lepot-Froment, 1998; Nader-Grosbois, 2006; Ouellet & Caya, 2013). Or celles-ci peuvent facilement passer inaperçues, car elles se dévoilent par des réactions qui se manifestent dans l'infiniment petit : des mimiques, des sourires, des émissions vocales ou bien encore par des silences (Toubert-Duffort, 2017). Dans ce contexte, enseigner à l'élève polyhandicapé représente un véritable défi qui pose le problème suivant : comment repérer ses capacités pour le soutenir dans ses apprentissages ?

Partant de ce problème, et en cohérence avec l'approche inclusive, l'étude doctorale à la base cet article a proposé l'angle de l'accompagnement comme objet à interroger afin de mieux comprendre ce que signifie accompagner l'élève polyhandicapé pour repérer ses capacités et le soutenir dans ses apprentissages. Cet angle a emprunté une voie peu explorée jusqu'alors afin de relever le pari de l'éducabilité auquel nous convie Meirieu (2009). Pour l'élève polyhandicapé, cette voie invite à un accompagnement éducatif imprévisible, mais non aléatoire, puisqu'il a été doté de quelques balises conceptuelles.

Les ancrages conceptuels : quelques balises pour comprendre l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé

L'accompagnement de la personne polyhandicapée se décline dans des expressions telles qu'accompagner la douleur (De Fornel & Verdier, 2014), accompagner les familles (De Becker & Flabat, 1999), accompagner le vieillissement (Ancet, 2011), accompagner les soins (Zucman, 2004), l'accompagnement palliatif (Grimont-Rolland, 2012; Viallard, 2014) ou bien encore l'accompagnement rééducatif (Legrand, 2008). Au regard des préoccupations que ces diverses expressions traduisent à l'égard des personnes polyhandicapées, l'accompagnement exprime davantage le fait qu'on prend en charge des personnes vulnérables et fragilisées. Cette voie, nous l'avons établie, représente une avenue à éviter. Lorsqu'il s'agit de s'intéresser aux capacités et aux potentialités de l'élève polyhandicapé dans le domaine éducatif, comment se définit l'accompagnement ?

Pour tenter de comprendre le sens de cette notion, référons-nous à Zucman (2011) qui propose une définition de l'accompagnement éducatif en l'inscrivant précisément dans le champ du polyhandicap.

[L'accompagnement éducatif] signifie clairement que l'on chemine avec les jeunes polyhandicapés vers le même but et qu'on ne les regarde plus, ni de loin, ni isolément, ni de haut... C'est ce nouveau regard, proche et dénué d'a priori, qui permet de parler aujourd'hui de leur manière singulière d'être au monde (p. 11).

Les éléments centraux qui se dégagent de cette définition à la lumière d'écrits s'inscrivant plus largement au sein du champ de l'éducation (Boutinet, 2007; Le Bouëdec, Du Crest, Pasquier, & Stahl, 2001; Lhotellier, 2001; Paul, 2012; Vial, 2007) ou de l'éducation spécialisée (Huet, Mottes, & Julien, 2010; Prodhomme, 2012; Shaller, 2012) ont été approfondis. Il en est ressorti que l'accompagnement devait : 1) s'inscrire dans une perspective de cheminement « avec l'autre » « vers un même but »; 2) prendre en compte la nécessité d'adopter un regard proche pour découvrir les capacités de l'élève polyhandicapé; 3) repérer les réactions de l'élève polyhandicapé et leur attribuer un sens; 4) être dénué d'*aprioris* et mettre en place des médiations adaptées aux capacités de l'élève afin qu'il chemine selon son plein potentiel.

Ces quelques balises ont permis de formuler des objectifs spécifiques à l'étude afin de répondre à la question : que signifie accompagner l'élève polyhandicapé pour repérer ses capacités et le soutenir dans son cheminement en tenant compte de la globalité de son fonctionnement? L'un des objectifs poursuivis visait à décrire et à comprendre le fonctionnement de l'élève polyhandicapé en repérant et en décodant ses réactions (capacités, difficultés, centres d'intérêt, etc.). Pour atteindre cet objectif, des choix au regard de la méthodologie retenue et de la démarche d'analyse déployée ont été faits.

Dans la suite de notre propos, nous expliquons ces choix afin d'éclairer ce qui se joue dans la fabrique des analyses qualitatives. Pour ce faire, nous expliquons d'abord comment l'ethnographie interprétative s'est présentée comme la posture méthodologique la plus adéquate pour l'étude. Par la suite, nous rendons explicite la démarche d'analyse empruntée par l'auteure en montrant comment elle a été construite *dans* et *par* la collaboration de différents acteurs.

Les ancrages méthodologiques : le passage de la théorie à l'empirie

Les précisions méthodologiques qui suivent expliquent la posture adoptée pour le passage de la théorie et l'immersion dans la tâche empirique.

Le défi de décrire et d'interpréter

C'est à travers la vision interprétative de l'ethnographie propre à Geertz (1998, 2005) que les intentions spécifiques de la recherche ont trouvé des assises épistémologiques et méthodologiques. Si cette approche méthodologique poursuit toujours pour l'essentiel le but d'investiguer et de décrire un univers culturel afin de mieux le comprendre (Laperrière, 1997), la posture interprétative envisage cet univers culturel non pas comme une réalité supposée objective qu'il faut décrire, mais comme une « toile de signification » (Geertz, 1973) dont l'accès est possible grâce au travail interprétatif de l'ethnographe. Autrement dit, la description suppose l'interprétation et Geertz (1998, 2005) considère que l'interprétation passe par le recours à la « description dense ». Pour l'auteur, cette densité s'incarne dans la capacité de l'ethnographe à donner un sens profond à des symboles qui lui échappent. Réaliser une

description dense, c'est pour ainsi dire comprendre en profondeur ce qui se passe dans la réalité observée en lui donnant un sens.

Pour décoder le sens des réactions de l'élève polyhandicapé et réaliser une description dense de l'accompagnement éducatif, il semblait nécessaire de « jeter les filets » aussi loin et aussi largement que possible en prenant appui sur des données provenant de plusieurs sources. Si l'observation en situation a représenté le point central de la collecte de données, car elle s'inscrit au cœur de la posture ethnographique, d'autres modalités qui mettent à contribution la collaboration de différents acteurs ont également été utilisées : les conversations informelles, les entretiens, les dossiers scolaires, la vidéo, la réflexion personnelle, la réflexion partagée en triade, de même que le journal de chercheur. Avant d'expliquer comment ces modalités de collecte de données ont défini l'itinéraire ethnographique de la chercheuse, nous présentons brièvement le cadre d'investigation.

Le déroulement de l'investigation : présentation de l'école, de la classe, des participants et des étapes de l'itinéraire

L'investigation sur le terrain s'est déroulée sur une période de neuf mois. C'est en tant que chercheuse-actrice engagée que l'immersion de la première auteure s'est effectuée dans une classe de six élèves polyhandicapés au sein d'une école spécialisée accueillant des élèves présentant une déficience intellectuelle moyenne, sévère, profonde ou un polyhandicap, ou ayant un trouble du spectre de l'autisme. En plus de l'enseignante de la classe, d'autres intervenants de l'école œuvraient auprès des élèves de cette classe : un enseignant spécialiste en éducation physique, une enseignante spécialiste en musique, deux préposées aux élèves et, enfin, une infirmière. Si nous nous arrêtons plus longuement pour présenter les acteurs présents au sein de la classe, c'est pour mieux comprendre comment il a parfois été difficile de rendre compte de la complexité de la scène. Nous y reviendrons dans la suite de nos propos.

Deux élèves polyhandicapées, Angélique et Stessy (prénoms fictifs), âgées respectivement de 6 ans et de 9 ans au moment où s'est amorcée l'investigation, sont les deux participantes de l'étude. Avec le consentement éclairé des parents, le recrutement a été réalisé en collaboration avec l'enseignante selon la stratégie que Poupert (1997) nomme « contraste-approfondissement ». Le « contraste » s'observait dans les attitudes et les comportements manifestés initialement par chacune des deux élèves. L'enseignante décrivait Angélique comme une élève discrète, sage, prenant peu de place dans la classe et Stessy comme une élève éveillée et débordante d'énergie. Les cas contrastés visaient « l'approfondissement » de l'objet en donnant une vue plus élargie de celui-ci.

En ce qui concerne l'investigation sur le terrain, celle-ci s'est déroulée dans un parcours constitué de trois étapes. La première correspond à l'entrée sur le terrain, un élément-clé bien documenté dans la tradition ethnographique. C'est à travers une

immersion progressive que la chercheuse a jeté les bases d'une relation de confiance avec les deux élèves qu'elle souhaitait accompagner. Ainsi, elle a d'abord observé de façon non participante les deux élèves dans leur contexte de classe. Puis, au fil des rencontres, elle a commencé à participer aux activités de la classe en appui à l'enseignante en lui apportant son aide pour l'habillage et le déshabillage des élèves, pour l'alimentation ou bien encore pour la réalisation des activités de classe. Si au départ les deux élèves collaboraient peu aux activités lorsque la chercheuse intervenait auprès d'elles, cette collaboration s'est progressivement intensifiée au fil des rencontres et au fur et à mesure que la chercheuse apprenait à connaître leur fonctionnement et celui de la classe. Ces premières rencontres avec les élèves montrent que l'investigation ne pouvait être réalisée en adoptant une posture en extériorité et témoignent de la richesse et de l'utilité de l'approche ethnographique pour saisir ce que signifie accompagner l'élève polyhandicapé.

Pour pousser un peu plus en profondeur la connaissance à l'égard du fonctionnement des deux élèves, la chercheuse a consulté leurs dossiers scolaires et a réalisé un entretien à questions ouvertes (Boutin, 1997) avec la mère d'Angélique, un avec celle de Stessy puis un autre avec l'enseignante des deux élèves. Les informations issues des dossiers scolaires et des entretiens ont permis de dresser un portrait de chacune des élèves au regard de leurs caractéristiques et des soutiens à leur apporter sur le plan cognitif, moteur, sensoriel, affectif, de la communication et de la santé. Ces quelques repères ont servi d'appui pour progresser dans l'itinéraire ethnographique.

La deuxième étape concerne le moment où la chercheuse-actrice est intervenue auprès des deux élèves sur des cibles précises d'apprentissage. Celles-ci ont été identifiées en collaboration avec l'enseignante et à partir des points de repère énumérés à l'étape précédente. Succinctement, il s'agissait d'accompagner Angélique dans sa connaissance et sa compréhension du vocabulaire en lien avec le schéma corporel et d'accompagner Stessy dans son alimentation. Dix rencontres filmées ont eu lieu avec Angélique et 14 rencontres ont eu lieu avec Stessy¹. C'est à partir de ces enregistrements que la chercheuse a franchi le pas vers la troisième étape de sa démarche d'investigation.

Pour cette dernière étape, l'ensemble des rencontres filmées ont été visionnées par la chercheuse-actrice en vue de sélectionner dix « moments-clés », soit cinq pour chacune des deux élèves. La sélection de ces moments-clés, lesquels révélaient des réactions typiques et atypiques susceptibles d'éclairer l'objet de la recherche, n'a pas reposé sur des critères établis a priori, mais a pris appui sur la notion d'« incident clé » (Henriot-Van Zanten, Derouet, & Sirota, 1987). Comme l'explique Pepin (2012), l'incident en ethnographie n'est ni positif ni négatif, mais dépend de la manière dont l'ethnographe va lui donner du sens. Ainsi, l'interprétation du sens des réactions des élèves polyhandicapées servait en soi l'objectif poursuivi par l'étude, mais elle ne

pouvait se réaliser en vase clos. En effet, la complexité de la situation du polyhandicap nécessite de croiser plusieurs regards pour décoder au mieux les réactions (Toubert-Duffort, 2017). Cette exigence a conduit à considérer les mères de chacune des deux élèves et l'enseignante de la classe comme des informatrices privilégiées qui devaient participer aux visionnements des moments-clés. Ainsi, chaque moment-clé a été visionné en triade (la chercheure, la mère et l'enseignante) lors d'une rencontre qui était filmée.

Éminemment collaboratif, ce dispositif d'observation en triade et assisté par la rétroaction vidéo constitue d'ailleurs l'une des originalités de l'étude. C'est grâce à lui qu'il a été possible de construire un sens partagé à partir des interprétations de chaque actrice. Ce processus de négociation a contribué à décoder avec plus de justesse le sens des réactions des deux élèves et a permis de proposer et d'ajuster l'accompagnement afin de les soutenir dans leurs apprentissages. Cet aspect, mis en évidence dans la thèse à laquelle nous renvoyons le lecteur (Corbeil, 2016), n'est pas celui sur lequel nous voulons insister dans la suite de notre propos. Nous voulons plutôt mettre l'accent sur la fabrique interactive des analyses qui a permis à la chercheure, dans son rôle d'ethnographe, de rendre compte de la construction de sens dans une structure narrative qui a été appelée « récit ».

La fabrique interactive des analyses

D'entrée de jeu, précisons qu'en cohérence avec la perspective interprétative de l'ethnographie, l'analyse ne consiste pas à présenter des données brutes pour ensuite les interpréter. L'interprétation et la description s'effectuent dans un même temps. Pour Geertz (1998, 2005), décrire, c'est interpréter. En ce sens, l'analyse interprétative consiste plutôt « à trier des structures de signification » (Geertz, 1998, p. 6) et à rendre compte de manière narrative des différents niveaux de signification en recourant à une description dense (Costey, 2003). Cela dit, quels sont les procédés qui mènent à la densité de la description? L'obscurité entourant ces procédés et les conditions pour assurer la rigueur de l'analyse représentent des critiques souvent formulées au regard de la perspective interprétative développée par Geertz (Costey, 2003; Paillé, 2011). Conséquemment, expliciter cette démarche, le plus souvent laissée dans l'ombre, constitue l'apport original de cet article. Voyons d'abord comment des « amis critiques » (Dolbert & Clément, 2004) ont joué un rôle d'importance dans la fabrique interactive des analyses qui visait à amener le lecteur au plus près de l'accompagnement éducatif de l'élève polyhandicapé.

Le rôle des amis critiques pour construire le récit ethnographique

Précisons d'abord que l'expression *ami critique* fait référence à une stratégie parfois utilisée en recherche qualitative afin d'assurer la rigueur de la recherche au moment où le chercheur interprète ses données (Dolbert & Clément, 2004). *Ami* n'est pas ici pris au sens intime du terme; il peut être, par exemple, un collègue, un expert d'un

domaine, un autre professionnel qui « s'engage à réagir à ce qui lui sera présenté en posant des questions et en offrant son point de vue » (Dolbert & Clément, 2004, p. 204).

La chercheuse a eu recours à trois amis critiques : un intervenant du domaine psychosocial, la directrice de sa thèse et sa codirectrice. Ces amis critiques lui ont permis d'enrichir les récits ethnographiques en les questionnant et en les commentant à partir de leur posture qui différait sur les plans théorique, méthodologique et professionnel. Dans les prochaines parties, nous retraçons les allers-retours entre l'exercice d'écriture mené par la chercheuse et les commentaires faits par les amis critiques. Nous verrons comment il a été possible de trouver le bon compromis, si nous pouvons nous exprimer ainsi, entre le « voir » et le « donner à voir ».

La première tentative de rédaction ou le défi de « s'imaginer la scène »

À la suite des rencontres de réflexion partagée, l'intention de la doctorante était de consigner les interprétations des mères et celles de l'enseignante en recourant à des tableaux permettant d'inscrire ses actions et ses attitudes en tant que chercheuse-actrice, les réactions de l'élève, de même que les particularités de l'environnement éducatif. En guise d'exemple, le Tableau 1 présente le découpage d'un moment-clé pour Angélique.

Afin de juger de la pertinence des éléments relevés pour mettre en forme les données, leur appréciation a été soumise à des « amis critiques ». Des commentaires et des suggestions ont alors été émis : d'une part, cette mise en forme ne leur permettait pas de se représenter les réactions des élèves et, d'autre part, les informations trop peu nombreuses concernant le déroulement des moments-clés ne leur permettaient pas de « s'imaginer la scène ». Il faut comprendre que les réactions des élèves polyhandicapés s'observent plus qu'elles ne s'entendent et elles se sont manifestées dans le cadre de cette étude dans un contexte de classe constitué d'objets, de couleurs, d'odeurs, de sons et de personnes. En fait, les difficultés rencontrées découlaient en grande partie du fait que les amis n'avaient pas accès aux enregistrements vidéos alors que la chercheuse-actrice, à force de visionnements et parce qu'elle avait été engagée dans l'action, était imprégnée d'images lui permettant de se représenter les réactions de même que le déroulement des moments-clés. Comment rendre compte de ce qu'avait vécu la chercheuse lors des interventions et de ce qu'elle avait observé lors des visionnements? Tout donner à voir était impossible, mais que devait-elle montrer?

Tout voir est impossible, mais « quoi montrer »?

Imaginons ce qu'il est possible d'observer à partir d'une courte séquence vidéo d'à peine vingt secondes dont le contexte d'action se déroule au sein d'une classe d'élèves polyhandicapés. Non seulement il y a l'interaction entre la chercheuse-actrice et l'élève, et par le fait même leurs réactions, mais il y a aussi tout ce qui peut influencer

Tableau 1

Découpage d'un moment-clé d'Angélique

Date	2013-10-02		
Contexte	Bouger les parties du corps lorsqu'elles sont nommées sur le rythme d'une chanson		
Choix du moment-clé	États d'éveil		
Temps d'occurrence	Réactions de l'élève	Actions et attitudes de la chercheuse-actrice	Particularités de l'environnement éducatif
16 : 35	Dort	Met la musique « Alain Le Lait » (2007) Dit à l'enseignante : « Elle fait de gros efforts pour s'ouvrir les yeux » Touche Angélique pour la réveiller Interruption de l'activité durant 30 min	Particularité de l'environnement familial : sœur a accouché la veille Angélique a peut-être moins bien dormi

ces réactions : le rire d'un autre élève ou bien un éternuement, le son produit par une porte de casier qui se ferme dans le corridor ou celui d'une porte qui grince, la lumière qui entre dans la classe et qui peut nuire à la vision des élèves, l'odeur d'un repas qui flotte dans la classe et qui signale à l'élève que c'est le temps de manger, etc.

Cette liste pourrait s'allonger autant que l'imagination pourrait le permettre. Bien plus encore, il ne faut pas considérer ces éléments comme étant juxtaposés les uns aux autres, car le plus souvent, c'est dans leur simultanéité qu'ils s'observent, s'entendent ou se sentent. Ainsi, considérer tout ce qui s'est passé à la vue, à l'ouïe, au toucher, à l'odorat et au goût exige une extrême minutie des détails pour rendre compte

avec précision des situations observées. Malgré toute l'attention méticuleuse dont a fait preuve la chercheure-actrice, il s'est avéré impossible pour elle de rendre accessible toute cette complexité. D'ailleurs, parvenir à une telle description aurait constitué une rupture avec l'ethnographie interprétative puisque la valeur d'une description dense « dépend non pas de la capacité de son auteur à capturer des faits primitifs dans des lieux lointains [...], mais du degré auquel il parvient à éclaircir ce qui se passe dans ces lieux » (Geertz, 1998, p. 10). En revanche, l'absence ou le manque de détails à l'égard du contexte où s'observe une réaction revient à réaliser une description mince d'une réalité à partir de laquelle une construction de sens n'est pas possible. Tentons de représenter cette difficulté à partir du premier moment-clé retenu et décrit, et dont voici les premières lignes :

La cloche de l'école retentit : c'est le début des activités de l'après-midi. Il est 12 h 30. Pendant que l'enseignante donne ses directives aux préposés pour le positionnement des élèves et les soins à leur prodiguer, je place le fauteuil roulant d'Angélique près du meuble audio tout au fond de la classe. Mon intention est de demander à Angélique de bouger différentes parties de son corps en utilisant les paroles de la chanson *Les os, il en faut* (Alain Le lait, 2007). Nous avons travaillé cet exercice au cours de l'été lorsque je lui rendais visite à la maison.

La rédaction de ce moment-clé semblait fidèle à ce qui pouvait être observé à partir de l'enregistrement vidéo. Il a alors été lu par un ami critique² qui n'avait pas vu l'enregistrement et qui ne possédait aucune connaissance en lien avec le polyhandicap. À partir de cet extrait, plusieurs questions ont été soulevées, dont celles-ci : est-ce qu'Angélique est la seule élève dans la classe? Où se trouvent les autres élèves par rapport à elle? Comment est le climat de classe à ce moment précis? Angélique a-t-elle mangé lorsque commence l'activité?

Les questions de l'ami critique ont permis de constater que le moment-clé faisait abstraction de certains éléments reliés au temps et à l'espace dans lequel se déroulait l'action. Cette omission découlait ici de la connaissance que la chercheure-actrice avait déjà des lieux et de la routine de la classe. Ainsi, pour permettre au lecteur d'avoir accès aux lieux, aux sons et aux odeurs qui caractérisent la scène, la nécessité d'exposer certains éléments du contexte s'est imposée. Cela dit, devant la somme des détails révélés lors des différents moments-clés, quels étaient les éléments les plus pertinents dont il fallait rendre compte? Sur quelles bases la chercheure devait-elle s'appuyer pour les choisir? C'est en prenant appui sur quelques spécificités de la description ethnographique qu'il a été possible de trouver quelques pistes de solution à ce problème du « quoi montrer ».

Des inspirations cinématographiques

La description ethnographique se nourrit de différentes inspirations qui lui donnent des formes différenciées. Parmi les modèles descriptifs possibles, Laplantine (2010) confronte notamment ceux issus des sciences naturelles, du roman, de la peinture, de la photographie et du cinéma. Comme l'enregistrement vidéo représentait le moyen utilisé pour repérer les réactions des élèves polyhandicapées, c'est à partir des procédés de cadrage et de montage propre à l'écriture cinématographique que la chercheuse a puisé sa source d'inspiration. Cefai (2010, 2014) souligne qu'à l'instar du cinéma, l'ethnographie veut montrer des scènes d'action et que, pour y parvenir, tant le cinéaste que l'ethnographe se doivent de faire des choix concernant les événements ou les actions qu'ils désirent mettre en scène. C'est d'ailleurs ce que Ricœur (1986) avait appelé la mise-en-intrigue. Pour n'en nommer que quelques-uns, ces choix peuvent concerner les grandeurs d'échelle, les prises de vue adoptées (gros plan, panoramique), l'atmosphère de la scène ou bien encore la façon de camper les personnages principaux (Cefai, 2014). Or ces choix ne sauraient cependant suffire pour construire une histoire entière. Encore faut-il que les cinéastes et les ethnographes les organisent selon qu'ils veulent construire une histoire comprenant plusieurs épisodes ou bien encore faire voir des liens de causalité ou de temporalité entre plusieurs scènes (Cefai, 2010). Il s'agit alors de construire l'intrigue à proprement parler (Ricœur, 1986). Ainsi, il n'existe pas une bonne façon d'écrire une histoire, mais bien plusieurs façons. Ce sont les choix opérés dans les événements et les actions de même que la façon de les organiser qui déterminent cette histoire.

De cette analogie, retenons que le cadrage était plus largement ouvert au début de la démarche de construction de sens. Puis, il s'est resserré au fil de l'écriture et de l'analyse, amenant à porter un regard parfois différent sur des éléments qui pouvaient paraître anodins ou superficiels et qui ont soudain semblé importants pour comprendre certaines réactions. Ainsi, les descriptions au sein de chacun des moments-clés n'ont pu être réellement complétées qu'à rebours, c'est-à-dire au fur et à mesure que le regard de la chercheuse se précisait dans l'avancée du travail pour construire du sens. À cet égard, Laplantine (2010) souligne que la description ethnographique, lorsqu'elle s'inscrit dans un modèle d'inspiration cinématographique, pose le défi de la successivité. Tout comme au cinéma, elle ne pouvait tout montrer en même temps et certains retours en arrière étaient parfois nécessaires pour comprendre ce qui se jouait à l'intérieur de chacun des moments-clés. Cette difficulté liée à la continuité des descriptions dans le temps constitue ce que Laplantine (2010) nomme la « continuité temporelle ». Voyons comment s'est posée cette autre difficulté en regardant de plus près la deuxième mouture du premier moment-clé :

La cloche de l'école retentit : c'est le début des activités de l'après-midi.
Il est 12 h 30. Des odeurs de nourriture flottent encore dans l'air. Tous les

élèves, à l'exception d'une seule, ont mangé. Pendant que l'enseignante donne ses directives aux préposés pour le positionnement des élèves et les soins à leur prodiguer, je place le fauteuil roulant d'Angélique près du meuble audio tout au fond de la classe. À proximité d'elle se trouve Mathieu qui est allongé dans un lit mobile tandis que Stessy attend d'être installée sur un matelas de sol. Profitant de cette ambiance calme et paisible qui règne alors dans la classe, mon intention est de demander à Angélique de bouger différentes parties de son corps en utilisant les paroles de la chanson *Les os, il en faut* (Alain Le Lait, 2007). Nous avons travaillé cet exercice au cours de l'été lorsque je lui rendais visite à la maison.

Ce texte a été lu à des amies critiques expérimentées³ qui ont soulevé d'autres questions : quelles sont les actions qui précèdent ou suivent la séquence vidéo sélectionnée? Quels sont les éléments sur lesquels le lecteur doit porter attention? Quelles sont les raisons qui justifient le choix de la séquence? Partant de ces questions, la chercheuse a de nouveau bonifié l'écriture du premier moment-clé en l'accompagnant d'une courte mise en contexte en guise d'introduction. Celle-ci avait pour but de situer le moment-clé par rapport au temps et d'apporter des précisions concernant le choix de ce moment. L'exemple du Tableau 2 montre comment a été introduit le premier moment-clé.

À la suite de cette nouvelle version, les amies critiques expérimentées ont fait remarquer que tous les énoncés ne se situaient pas au même niveau : certains étaient de l'ordre de la description tandis que d'autres étaient davantage de l'ordre de l'interprétation. Cette question a soulevé plusieurs discussions et a nécessité de se positionner par rapport à la dimension interprétative présente au sein des descriptions. La prochaine partie s'intéresse à cette question de l'interprétation.

Réconcilier un regard qui se construit et une chronologie qui se déconstruit par la narration

En cohérence avec la perspective interprétative, l'interprétation faisait partie prenante des descriptions de la chercheuse. Celle-ci ne pouvait dissocier ce que l'on donnait à voir, c'est-à-dire le quoi, du pourquoi et du comment on le donnait à voir. Plus encore, ce pourquoi et ce comment étaient influencés par sa propre compréhension du quoi. Rappelons que pour Geertz (1986, 1998, 2005), le défi de la description ne réside pas dans celui que pose l'interprétation, mais plutôt dans l'intégration de différents niveaux de significations. Pour dépasser ce défi, Geertz (1986, 2005) propose une structure narrative pour rendre compte à la fois de la dimension descriptive et de la dimension interprétative. Les propos de Geertz semblent avoir trouvé écho chez Laplantine (2010) qui met en évidence l'utopie véhiculée par la description : « Peut-on décrire sans raconter? Dans la mesure où l'ordre des faits énoncés n'est pas arbitraire [...] ne se

Tableau 2

Premier moment-clé d'Angélique

Mise en contexte	Cette séquence se déroule le 2 octobre 2013 en début d'après-midi alors que l'élève vient de manger. Il s'agit de la toute première intervention dans le milieu scolaire depuis la fin des rencontres au domicile familial d'Angélique au cours de l'été. Rappelons-nous que ces rencontres estivales devaient nous permettre de créer un lien de confiance avec Angélique tout en nous permettant d'explorer davantage les intérêts de l'élève, ses forces et ses difficultés. Nous avons alors travaillé à bouger différentes parties de son corps en utilisant les paroles de la chanson <i>Les os, il en faut</i> (Alain Le lait, 2007). Cette chanson avait permis d'observer plusieurs réactions intéressantes chez Angélique (sourires, vocalises, mouvements plus rapides des bras et des jambes) que nous avons interprétées comme des signes d'intérêt.
Justifications du choix du moment-clé	Cette séquence s'articule autour du niveau de vigilance manifesté par Angélique lors de la réalisation d'une tâche. Il apparaît primordial de s'intéresser au niveau d'éveil de l'élève, au vu de la fluctuation présente en ce domaine. Lors des interventions réalisées auprès d'Angélique, il était possible de constater que cette dernière passait d'un état d'éveil à un autre d'une façon parfois brusque et rapide, nuanciant nécessairement les réactions observées et interrogeant l'adéquation des médiations proposées.
Déroulement du moment-clé	La cloche de l'école retentit : c'est le début des activités de l'après-midi. Il est 12 h 30. Des odeurs de nourriture flottent encore dans l'air. Pendant que l'enseignante donne ses directives aux préposés pour le positionnement des élèves et les soins à leur prodiguer, je place le fauteuil roulant d'Angélique près du meuble audio tout au fond de la classe. À proximité d'elle se trouve Mathieu qui est allongé dans un lit mobile tandis que Stessy attend d'être installée sur un matelas de sol. Une ambiance calme et paisible règne dans la classe lorsque je m'avance vers l'ordinateur pour démarrer la chanson <i>Les os, il en faut</i> (Alain Le lait, 2007).

trouve-t-on pas déjà engagé dans la dynamique d'un récit? » (p. 34). Pour Laplantine (2010), ces récits se composent dès les notes de terrain étant donné l'impossibilité de donner une copie fidèle des phénomènes sociaux auxquels le chercheur participe ou assiste en tant qu'observateur.

En s'inspirant des propos de Geertz et de Laplantine, la chercheuse a rendu compte des moments-clés à la fois de façon descriptive et interprétative. Les « descriptions » constituent une pause dans le déroulement narratif permettant de s'attarder sur des objets, sur des odeurs, sur une ambiance, etc. À cet égard, Laplantine (2010) qualifie la description comme étant la dimension « contemplative » du récit. Quant à la narration, elle représente la dimension « dynamique » (Laplantine, 2010) en assurant la trame du récit. C'est par la narration qu'il lui a été possible de rendre compte des actions et des événements dans le temps tout en s'autorisant parfois des retours en arrière.

Le lecteur comme interprète des récits

Ajoutons finalement quelques propos concernant le destinataire à qui les descriptions s'adressent, soit le lecteur qui n'est lui-même pas neutre dans sa lecture, car il est doté de sa propre subjectivité ainsi que de sa vision du monde et de la réalité. Pour illustrer comment se saisit cette particularité, prenons un court passage tiré du premier moment-clé à propos de l'atmosphère qui régnait à ce moment dans la classe : *une ambiance calme et paisible règne dans la classe.*

Le lecteur pourrait certainement avancer le fait que l'ambiance est un élément fort subjectif et qu'il est délicat de lui prêter un qualificatif. Qu'est-ce qu'une ambiance calme et paisible? Nous pourrions débattre longuement de cette question et tenter d'apporter certains éléments de réponses pour convaincre le lecteur, mais cela ne s'avèrerait probablement d'aucune utilité puisqu'indépendamment de l'explication fournie, chaque lecteur possède sa propre interprétation. À ce propos, Geertz (1998) a écrit : « on saisit une interprétation ou on ne la saisit pas; on en voit l'intérêt ou pas; on l'accepte ou on ne l'accepte pas » (p. 87). Ainsi, les récits rendent compte de l'interprétation des moments-clés par la chercheuse-actrice, mais ils accompagnent aussi le lecteur dans la construction de sa propre interprétation en assurant de présenter un « tout » cohérent.

Les récits : une structure souple, mais cohérente

Pour assurer la cohérence des récits, chaque moment-clé a emprunté à chaque fois une même structure narrative. Ainsi, chaque moment-clé comportait cinq divisions, elles-mêmes constituées de certains éléments de contenu. Nous les présentons ci-après :

1. *Mise en scène de l'intrigue* : Cette première segmentation visait à situer les éléments du contexte de la séquence. Dit autrement, elle préparait la « scène » en vue d'offrir au lecteur un tout cohérent. D'abord, la mise en scène de l'intrigue

était introduite par la date à laquelle s'est déroulé le moment-clé. Par la suite, les événements qui avaient précédé le moment-clé étaient rappelés afin d'aider le lecteur à se représenter une certaine continuité temporelle. La mise en intrigue précisait aussi l'intention pédagogique poursuivie, les apprentissages ciblés pour l'élève de même que les médiations mises à l'essai. Enfin, tous les acteurs nommés dans chacun des moments-clés étaient identifiés en précisant leur statut. La rédaction de cette division employait le *nous* de modestie.

2. *Raisons du choix du moment-clé* : Puisque chaque moment-clé était sélectionné dans le but de permettre un temps de réflexion partagé avec les mères et l'enseignante, cette division précisait les intentions ou les thèmes d'échanges que nous voulions engager autour du moment-clé. Elle était introduite par la formulation suivante : « nous voulions engager l'échange autour de... » Le *nous* de modestie était aussi utilisé dans cette division.
3. *Intrigue narrative* : L'intrigue narrative constituait la division qui concernait le déroulement à proprement parler du moment-clé dans ses dimensions descriptive et interprétative, trouvant en son cœur la chercheure-actrice. En fait, cette section incarnait sa présence sur le terrain de même que sa participation sur le terrain. Parce qu'elle devenait un personnage de l'intrigue, l'emploi du *je* était utilisé.
4. *Temps de partage pour découvrir ensemble* : Cette partie permettait de rendre compte, avec des extraits de verbatims formalisés, des éléments discutés en triade par la chercheure -actrice avec la mère de chaque élève et l'enseignante. À chaque fois, les propos verbatims étaient introduits par une phrase qui présentait son contenu. Le cas échéant, cette introduction précisait si l'information était en appui à l'interprétation initiale, en contradiction ou s'il s'agit d'une nouvelle idée. Dans ces cas, les formulations suivantes étaient utilisées : *les propos viennent appuyer; pour illustrer; à contrario; pour enrichir*. Les extraits des verbatims étaient accompagnés d'une courte conclusion qui visait à accompagner le lecteur dans sa compréhension. Le *nous* de modestie était utilisé dans cette division.
5. *Quête de sens pour tisser la trame du récit* : La quête de sens pour tisser la trame du récit se voulait en quelque sorte un cadre plus large d'interprétation à travers lequel les observations et les éléments discutés autour des moments-clés acquéraient une signification à partir des écrits scientifiques. Le *nous* de modestie était utilisé dans cette division.

Finalement, le travail d'écriture a généré deux récits, un pour chacune des deux élèves. Ces écrits ont constitué à la fois la présentation et l'interprétation des résultats.

Discussion conclusive et perspectives générales

Pour poursuivre dans la même veine de l'analogie cinématographique, nous voilà rendues au générique... Retraçons brièvement les différentes opérations de la démarche entreprise afin de mettre en évidence l'apport de cet article pour éclairer *la fabrique interactive des analyses qualitatives*.

L'intention de cet article était d'explicitier la démarche d'analyse déployée au sein de l'étude doctorale de Corbeil (2016) en montrant comment elle a été construite dans et par la collaboration de différents acteurs. En envisageant la démarche d'analyse comme le fruit d'un construit social, nous avons donné au lecteur un accès privilégié aux questionnements de la chercheuse, à ses tâtonnements de même qu'à ses intuitions; ceux-ci représentent des moments incontournables de déconstruction et de reconstruction au cœur d'une véritable entreprise de fabrique de sens. Par cette mise en transparence, nous avons voulu mettre en avant-plan les médiations exercées par les chercheurs qui adoptent une posture ethnographique. Bien que le projet puisse sembler audacieux en raison des grands défis qu'il présente, ceux-ci ne doivent pas être ignorés ou considérés comme des obstacles à l'analyse. Au contraire, ils la nourrissent dans la mesure où les moments retenus participent à la construction du sens de l'objet de la recherche, car ils représentent le produit des interactions du chercheur avec son terrain d'investigation. Cefaï (2014) rappelle que l'écriture ethnographique n'est surtout pas qu'un exercice artistique; elle représente le produit d'une enquête qui met en équation l'activité du chercheur et le terrain qu'il étudie. Pour mettre au jour la trame dissimulée derrière le texte ethnographique, cet auteur propose de « revenir à un examen des activités impliquées dans une *enquête* ethnographique et détricoter les multiples manières dont l'écriture est enquête et l'enquête écriture » (l'italique est de l'auteur) (Cefaï, 2014, p. 3).

Dans cette voie, il nous semblait nécessaire de rendre transparentes les étapes du processus d'enquête suivi par la chercheuse : l'insertion dans le milieu, les interventions auprès des deux élèves, le choix des séquences, le visionnement et la réflexion partagée avec les parents et l'enseignante, l'ébauche d'une première description, la prise en compte des commentaires des amis critiques dans les différentes versions de plus en plus détaillées et l'organisation chronologique de la trame narrative. Son engagement à toutes ces étapes représente une expérience unique. Le fait de s'attarder de manière critique à chacune d'elles, et plus particulièrement à la dynamique d'écriture, l'a confortée dans ses choix méthodologiques en cohérence avec ses choix épistémologiques de « penser le *capable* » (Ébersold, 2006, p. 38) pour les deux protagonistes de cette étude.

Plus largement, maintenant, du point de vue de la contribution à l'avancement des connaissances, recourir à l'ethnographie interprétative comme approche de la recherche a permis de sensibiliser le lecteur à une réalité souvent peu connue,

l'accompagnement éducatif des élèves polyhandicapés dans une perspective d'apprentissage. Seule une autre étude (McFerran & Shoemark, 2013) ayant utilisé cette approche dans le champ du polyhandicap avait été recensée. Grâce à la description dense, la chercheuse a donné accès aux plus subtiles réactions de deux élèves polyhandicapées. L'écriture de deux récits qui se déploient dans une trame narrative s'est révélée être un choix original et particulièrement fécond pour mieux comprendre ce que signifie relever le pari de l'éducabilité afin d'accompagner l'élève polyhandicapé. Les résultats de cette recherche inspireront nos futurs travaux et ceux d'autres chercheurs désirant poursuivre notre quête de sens pour mieux accompagner l'élève polyhandicapé.

Notes

¹ Précisons qu'une rencontre avec Stessy n'a pu être filmée en raison d'un bris de matériel.

² Dans ce cas-ci, le rôle d'ami critique a été exercé par un intervenant du domaine psychosocial.

³ Dans ce cas-ci, ce rôle a été exercé par la directrice de la thèse ainsi que la codirectrice.

Références

- Alain Le Lait. (2007). Des os, il en faut. *Parapluie*, 670213285527, CD.
- Ancet, P. (2011). Vieillesse pathologique et vieillissement des personnes polyhandicapées : quelques enjeux éthiques. Dans Y. Jeanne (Éd.), *Connaissances de la diversité* (pp. 197-215). Toulouse : Éres.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (2007). Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager. Dans J.-P. Boutinet (Éd.), *Penser l'accompagnement des adultes. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 27-49). Paris : Presses universitaires de France.
- Brun, P., & Mellier, D. (2016). L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé : un éclairage de la psychologie du développement. *Bulletin de psychologie*, 4(544), 253-266.
- Cefai, D. (2006). Une perspective pragmatiste sur l'enquête de terrain. Dans P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative* (pp. 33-62). Paris : Armand Colin.
- Cefai, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS.

- Cefai, D. (2014). L'enquête ethnographique comme écriture, l'écriture ethnographique comme enquête. Dans I. Melliti (Éd.), *Écrire en sciences sociales*. Paris : Éditions de l'EHESS. Répéré à https://www.scribd.com/fullscreen/235242275?secret_password=1ppT3DrZvmFcObGBFPyj
- Corbeil, T. (2016). *Relever le pari de l'éducabilité de l'élève polyhandicapé : l'émergence d'un accompagnement* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, QC.
- Costey, P. (2003). Description et interprétation chez Clifford Geertz. La thick description de chez Clifford Geertz. *Tracés. Revue de sciences humaines*. Repéré à <http://journals.openedition.org/traces/3903>
- De Becker, E., & Flabat, M. (1999). L'enfant polyhandicapé : repères pour l'accompagnement. *Thérapie familiale*, 3, 263-273.
- De Fornel, M., & Verdier, M. (2014). L'épreuve de la douleur : quel accompagnement pour les enfants polyhandicapés et non parlants? *Le sujet dans la cité*, 2(5), 99-108.
- Detraux, J.-J., & Lepot-Froment, C. (1998). Pour un projet pédagogique et thérapeutique à l'intention d'élèves polyhandicapés sévères accueillis en milieu scolaire. *Le Point sur la recherche en éducation*, 5, 1-13
- Dolbert, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Ébersold, S. (2006). La nouvelle loi change radicalement la place du handicap pour l'école. *Reliance*, 4(22), 37-39.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. New York, NY : Basic Books.
- Geertz, C. (1986). *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Paris : Presses universitaires de France.
- Geertz, C. (1998). La description dense : vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6, 73-105. Répéré à <http://journals.openedition.org/enquete/1443>
- Geertz, C. (2005). Entretien. *Raisons politiques*, 18(2), 149-168.
- Grimont-Rolland, E. (2012). Accompagnement en fin de vie d'enfants polyhandicapés. Dans E. Hirsh (Éd.), *Fins de vie, éthique et société* (pp. 127-134). Toulouse : Érès.

- Henriot-Van Zanten, A., Derouet, J.-L., & Sirota, R. (1987). Note de synthèse. Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie*, 80, 69-97.
- Huet, O., Mottes, N., & Julien, C. (2010, Novembre). De la prise en charge à l'accompagnement : sens des interventions et postures professionnelles. Dans Actes des journées d'études organisées par l'ANCREAI, *Imaginons les SESSAD de demain. Dans un environnement en mouvement, des services à la croisée des projets, des acteurs et des territoires* (pp. 69-79). Nantes : ANCREAI. Répéré à <http://www.creai-nantes.asso.fr/docs/P%2069%20A%2076.pdf>
- Laperrière, A. (1997). La théorie ancrée : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans J. Poupard, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 309-363). Montréal : Gaëtan Morin.
- Laplantine, F. (2010). *L'enquête et ses méthodes. La description ethnographique*. Paris : Armand Colin.
- LeBouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible?* Paris : L'Harmattan.
- Legrand, O. (2008). Tentative de représentation de la corporéité d'une enfant polyhandicapée et accompagnement en bain sensoriel. *Contraste*, 28(1), 295-320.
- Lhotellier, A. (2001). Note conjointe sur l'accompagnement. Dans G. Le Bouëdec, & A. Du Crest (Éds), *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible?* (pp. 183-200). Paris : L'Harmattan.
- McFerran, S., & Shoemark, H. (2013). How musical engagement promotes well-being in education contexts : The case of a young man with profound and multiple disabilities. *International journal of qualitative studies health well-being*, 8. Répéré à <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3740500/>
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité : les soirées de l'enpjj. *Les cahiers dynamiques*, 43(1), 4-9.
- Nader-Grosbois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant : du normal au pathologique*. Bruxelles : De Boeck.
- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 4(2), 83-87.
- Ouellet, S., & Caya, I. (2013). La pédagogie créative au service des élèves polyhandicapés. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 5-11.

- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20.
- Pepin, M. (2012). Retour sur une démarche d'enquête ethnographique au sein d'une micro-entreprise scolaire à l'école primaire. *Initio*, 2, 29-50. Repéré à http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/volume_1_numero_2/Pepin_INITIO_no.2_ete_2012.pdf
- Ponsot, G., & Boutin, A.-M. (2017). Le polyhandicap : une situation particulière de handicap. Dans Ph. Camberlein, & G. Ponsot (Éds), *La personne polyhandicapée; la connaître, l'accompagner, la soigner* (pp. 87-104). Paris : Dunod.
- 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. Pires (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Montréal : Gaëtan Morin.
- Prodhomme, A. (2012). Accompagner une personne dépendante : mais qu'est-ce que ça veut dire? Dans C. Amistani, & J.-J. Schaller (Éds), *Accompagner la personne gravement handicapée* (pp. 50-60). Paris : Érès.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. Paris : Seuil.
- Rouanet, J.-C. (2016). La scolarisation de l'élève en situation de handicap et son accompagnement, un enjeu majeur. *Administration et éducation*, 2, 77-82.
- Schaller, J.-J. (2012). Accompagner l'autre : entre logique du respect et logique de la sollicitude. Dans C. Amistani, & J.-J. Schaller (Éds), *Accompagner la personne gravement handicapée* (pp. 32-47). Paris : Érès.
- Toubert-Duffort, D. (2017). La scolarisation et les apprentissages de l'enfant polyhandicapé. Dans Ph. Camberlein, & G. Ponsot (Éds), *La personne polyhandicapée; la connaître, l'accompagner, la soigner* (pp. 375-392). Paris : Dunod.
- Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Conférence donnée à Ariane Sud entreprendre. Repéré à http://arianesud.com/l_equipe
- Viallard, M. (2014). Some general considerations of a human-based medicine's palliative approach to the vulnerability of the multiply disabled child before the end of life. *Culture, medicine, and psychiatry*, 38(1), 28-34.
- Zucman, E. (2004). Soigner les personnes polyhandicapées : une histoire reflet de la société. *Motricité cérébrale*, 25(4), 146-149.

Zucman, E. (2010). Éthique et polyhandicap : la liberté humaine en question. Dans E. Hirsch (Éd.), *Traité de bioéthique : handicaps, vulnérabilités, situations extrêmes* (pp. 61-77). Toulouse : Érès.

Zucman, E. (2011). L'accompagnement des jeunes polyhandicapés : évolutions, adaptations. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 6, 9-26.

Thania Corbeil (Ph. D.) est professeure en adaptation scolaire et sociale à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Ses thèmes de recherche portent sur l'enseignement et l'apprentissage des élèves ayant une déficience intellectuelle ou un polyhandicap, l'observation partagée assistée par la rétroaction vidéo et le partenariat enseignants-parents.

Hélène Larouche (Ph. D.) est professeure au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de l'Université de Sherbrooke. Ses domaines de spécialisation sont, principalement, l'éducation préscolaire, le développement professionnel des enseignants et l'intervention pédagogique. Ses thèmes de recherche collaborative portent, entre autres, sur les récits de pratique des enseignants, les pratiques favorisant l'apprentissage actif chez les enfants de maternelle et sur la reconnaissance du savoir d'expérience des praticiens.

Pour joindre les auteures :

Thania_Corbeil@uqar.ca

Helene.Larouche@USherbrooke.ca

Apprendre à naviguer dans les eaux troubles de l'analyse inductive : les interactions au profit de l'innovation

Olivia Monfette, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Annie Malo, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Résumé

Mener une analyse inductive nécessite d'apprendre à négocier avec la posture de souplesse et d'ouverture qui permettra d'éclairer l'objet d'étude, et ce, tout en maintenant le cap sur la rigueur. Cet article expose trois moments d'interactions qui ont eu une influence sur l'apprentissage du maintien de l'équilibre entre la « fabrication » des étapes et la rigueur lors d'une analyse de données inductive menée lors d'une thèse. Les moments d'interactions abordés sont ceux vécus par une doctorante avec les participants de la recherche lors de la phase de préanalyse des données et avec des pairs doctorantes au cours de rencontres informelles. Les interactions ont d'une part permis à la doctorante de s'ouvrir aux données et de prendre de la distance par rapport au cadre de référence initial. D'autre part, elles ont eu le potentiel de stimuler l'innovation au plan conceptuel à travers la bonification du cadre de référence ainsi que le rehaussement de l'interprétation des résultats tout en aidant la doctorante à mener une analyse empreinte de rigueur.

Mots clés

INTERACTIONS, ANALYSE INDUCTIVE, CRITÈRES DE RIGUEUR, DÉMARCHE DOCTORALE

Introduction

Bien que la solitude soit un sentiment souvent vécu par le doctorant à un moment ou à un autre de sa formation (Monfette & Malo, 2016; Vinit, 2016), tout au long du parcours doctoral, de nombreuses interactions ont lieu dans la démarche formelle de recherche. La phase d'analyse des données, qui a lieu en fin de parcours doctoral, ne fait pas exception. Dans le cas d'une analyse inductive, le doctorant peut ressentir le besoin d'obtenir de l'aide quant à la manière de procéder devant la quantité de données brutes accumulées qui semblent parfois aller dans tous les sens. De plus, il peut être

nécessaire pour lui d'approfondir sa compréhension de la démarche de l'analyse inductive auprès de collègues, puisqu'un flou l'entourant demeure dans les écrits scientifiques (Blais & Martineau, 2006; Deslauriers, 1997).

De manière générale, les fondements épistémologiques associés à l'analyse inductive proviennent des travaux qui définissent l'approche de la théorisation ancrée (Glaser & Strauss, 1967; Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1990). Ceux-ci exposent un design de recherche itératif dans lequel le chercheur se montre souple et ouvert aux données permettant ainsi l'émergence des résultats (Dionne, 2009; Savoie-Zajc, 2004). Toutefois, selon cette approche, le chercheur mène sa recherche en adoptant une posture de « vide conceptuel »¹, en ce sens qu'il est admis qu'il fasse abstraction de ses connaissances antérieures au cours de la collecte et de l'analyse des données (Glaser & Strauss, 1967). Pour le doctorant qui vient de présenter son devis de recherche où les concepts et le protocole sont détaillés de manière minutieuse, ces lectures aident certainement à mieux comprendre la posture d'ouverture aux données nécessaire à l'analyse inductive, mais n'aident pas à procéder concrètement à l'analyse au regard du cadre conceptuel convoqué dans la thèse.

À cet égard, quelques textes amènent une conception plus nuancée de l'analyse inductive, expliquant que celle-ci peut être guidée par les définitions opérationnelles de la recherche ainsi que par le cadre conceptuel qui sert alors de grille de lecture pour orienter l'analyse (Anadón & Guillemette, 2006; Lessard-Hébert, Boutin, & Goyette, 1997; Paillé & Muccheilli, 2016). Dans cette optique, le principe est toujours de mener l'analyse avec un esprit ouvert (d'Arripe, Oboeuf, & Routier, 2014) afin de limiter les chances de « tomber dans ce piège où l'on installe la théorie d'entrée de jeu et où les faits, trop aisément manipulables, se cantonnent dans un rôle d'illustration-confirmation » (Kaufmann, 2001, p. 12). Toutefois, contrairement à la démarche de la théorisation ancrée, cette posture qualifiée de « délibératoire » admet l'influence des réalités subjectives et intersubjectives dans la construction de savoir (De Lavergne, 2007; Drapeau, 2004; Savoie-Zajc, 2004). Ces réalités se traduisent, entre autres, par un souci du chercheur de faire preuve de transparence au regard de sa posture épistémologique et de ses présupposés théoriques pendant les diverses étapes de la recherche (Anadón & Guillemette, 2006). Tout comme les lectures entourant la méthode de la théorisation ancrée, celles sur l'analyse inductive délibératoire aident le doctorant à comprendre la posture nécessaire à ce type d'analyse, notamment à travers la prise en compte des données qui ne recouvrent pas le cadre de référence initialement défini par le chercheur (Charmillot & Dayer, 2007; Monfette & Malo, 2016; Wentzel, 2011). Cette posture de souplesse et d'ouverture sous-tend implicitement que le chercheur saura négocier avec les nombreux allers-retours entre les données brutes et le cadre de référence qui seront nécessaires pour en permettre l'évolution. Toutefois, l'adoption de cette posture entraîne inévitablement des questionnements quant à la rigueur entourant sa démarche analytique, puisqu'il est possible que le chercheur ait

l'impression de « bricoler » sa propre manière d'analyser ses données, sans suivre les étapes explicitement formulées dans les ouvrages méthodologiques.

À ce sujet, certains auteurs présentent les étapes à suivre pour procéder à l'analyse de données inductives. Par exemple, Miles et Huberman (2003) avancent trois étapes : 1) la réduction des données (codage); 2) la condensation des données; 3) la présentation des données. Pour leur part, Paillé et Mucchielli (2016) indiquent qu'elle comporte trois niveaux qui correspondent à trois moments du processus d'analyse qu'ils nomment la transcription-traduction, la transposition-réarrangement et la reconstitution-narration. Quant à eux, Pourtois et Desmet (1997) ainsi que Deslauriers (1991) indiquent que le traitement des données se fait d'abord en divisant le texte en unités de codage pour ensuite transformer ce découpage en étiquettes à l'aide de codes pour former des unités de sens. Pour le doctorant, ces listes d'étapes à suivre permettent certes une meilleure compréhension de la manière d'opérationnaliser une analyse inductive, mais n'indiquent pas comment se traduit concrètement l'intégration de la posture d'ouverture et de souplesse du chercheur à travers celles-ci. À la lecture de ces étapes, il semble y avoir peu de place pour les questionnements et les réflexions qui accompagnent la démarche itérative associée à ce type d'analyse. Celles-ci laissent peu transparaître la complexité de la démarche, qui ne peut être réduite à la succession d'étapes linéaires prédéfinies (Blais & Martineau, 2006; Paillé & Mucchielli, 2016). Bien qu'il puisse avoir une forte volonté de suivre une ligne de conduite prescrite pour arriver à ses fins, le doctorant qui s'adonne pour la première fois à une analyse inductive devra se rendre à l'évidence qu'il n'existe pas de caractéristiques fixes pour mener sa recherche, mais plutôt des fondements et des stratégies qui offrent des balises pour orienter ses choix méthodologiques (Patton, 1990). En effet, lorsqu'il sera au cœur de l'analyse de ses données, il est fort possible que le doctorant ait le sentiment de naviguer en eaux troubles, en s'adonnant à une démarche qui suit une série d'étapes en continuels chevauchement et entrecoupée par de nombreux moments de questionnements et de réflexions. C'est à ce moment qu'il devra apprendre à maintenir un équilibre entre la « fabrication » des étapes de son analyse et la rigueur scientifique de sa démarche.

Apprendre à mener une analyse inductive veut-il dire apprendre à naviguer en suivant « l'itinéraire prévu », c'est-à-dire les étapes telles que définies dans les ouvrages méthodologiques? Ou est-ce que cela veut dire apprendre à naviguer en suivant la vague au risque de dériver, c'est-à-dire en ajustant ses façons de faire au fur et à mesure du processus d'analyse en fonction des difficultés rencontrées, tout en maintenant le cap sur la destination? Cette tension entre les deux manières d'apprendre à mener une analyse inductive est palpable et constante à travers l'ensemble du processus d'apprentissage et du processus même d'analyse. En effet, le doctorant devra apprendre à jongler avec ces deux manières de procéder tout au long de son analyse afin d'être à la fois ouvert aux données et rigoureux au plan méthodologique. À cet

égard, les interactions vécues par le doctorant dans le cours de la démarche ont le potentiel de stimuler l'innovation, en termes d'ajustements au regard des données brutes. Pourtant, les écrits scientifiques n'abordent que rarement les interactions vécues pour faire la recherche et qui ont lieu entre les différents acteurs lors du travail concret d'analyse (Morrissette & Malo, 2018). Il semble que peu d'auteurs explicitent la contribution de ces interactions sur la construction de savoirs (Giroux & Marroquin, 2005; Grosjean, 2011). Comme l'indiquent Morrissette et Malo (2018), ces interactions se produisent dans l'ombre des étapes officielles de l'analyse des données. Pour le doctorant qui apprend à mener une analyse inductive, celles-ci ont certainement le potentiel d'influencer l'orientation des choix quant à l'analyse et à la présentation des résultats, voire de stimuler l'innovation dans la démarche analytique tout en l'aidant à maintenir le cap sur la rigueur.

Cet article a pour but de témoigner de moments d'interactions qui ont eu une influence sur l'apprentissage du maintien de l'équilibre entre la « fabrication » des étapes et la rigueur lors d'une analyse de données inductive menée pendant une recherche doctorale. Il s'agit d'une réflexion *a posteriori* quant à la contribution des interactions vécues par la doctorante sur le rôle qu'elles ont joué en tant que boussole pour maintenir le cap sur la rigueur dans une démarche inductive et sur le potentiel d'innovation qu'elles ont suscité. Ainsi, le but n'est pas de documenter les interactions au moment où elles ont été vécues, mais plutôt de retracer, après coup, les effets perçus de ces interactions. L'objectif derrière cet angle interactionniste est d'apprécier l'influence de relations interpersonnelles sur l'apprentissage de la démarche d'analyse inductive d'une doctorante, selon son point de vue de « récepteur » de ces influences (Malo, 2017; Marc & Picard, 2002). Dans le cas présent, il s'agit plus particulièrement de l'influence positive de ces interactions sur la bonification des démarches d'analyse, notamment au regard du respect des critères de scientificité propre à la recherche qualitative (Gohier, 2004; Pourtois & Desmet, 1997; Savoie-Zajc, 2004). La première partie de cet article présente brièvement la recherche doctorale, en s'attardant plus spécifiquement aux étapes de l'analyse inductive poursuivies. Ensuite, le texte se décline en trois sections qui présentent des questionnements qui ont émergé chez la doctorante au cours de la phase d'analyse des données pour lesquelles l'apport des interactions avec différents acteurs s'est avéré significatif pour prendre de la distance à l'égard du cadre de référence initial et s'ouvrir aux données, prendre de l'assurance pour recourir à un cadre de référence complémentaire en cours d'analyse et, enfin, prendre du recul par rapport à un premier niveau d'analyse lui permettant de concevoir un deuxième registre d'analyse plus interprétatif. En conclusion, cet article propose de rendre plus explicite dans les textes méthodologiques la contribution des interactions dans le processus d'analyse ainsi que, de manière plus large, dans la démarche doctorale.

Une recherche qualitative sur le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement

La recherche doctorale qui sert d'exemple dans cet article avait pour but de mieux comprendre le parcours de persévérance de stagiaires finissants en enseignement. À ce sujet, très peu de recherches sur la persévérance aux études postsecondaires s'attardent aux programmes à caractère professionnel où les étudiants alternent entre le milieu universitaire et le milieu de pratique, à l'instar du contexte de formation initiale à l'enseignement (Tardif & Deschenaux, 2014). Desbiens et Spallanzani (2013) soutiennent que les difficultés rencontrées en stage peuvent certes représenter des occasions de développement professionnel pour les stagiaires, à condition que ces derniers soient en mesure de les surmonter. Ainsi, il importe de comprendre les stratégies qu'ils mettent en œuvre pour les surmonter afin de persévérer dans leurs stages et dans leur programme d'études (Roland, De Clercq, Dupont, Parmentier, & Frenay, 2015). Trois objectifs spécifiques ont permis de répondre à la question générale de recherche ainsi formulée : *Quelles stratégies des stagiaires finissants en enseignement mobilisent-ils pour persévérer à travers leurs stages en formation initiale en enseignement?* Ces objectifs sont : 1) documenter le parcours de persévérance chez des stagiaires en enseignement; 2) dégager les stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés qu'ils rencontrent pendant leurs stages; 3) analyser les stratégies adoptées. Les concepts de persévérance (Roland et al., 2015) et de stratégie d'apprentissage (Boulet, Savoie-Zajc, & Chevrier, 1996) formaient le cadre de référence initial. Des notions issues de la psychologie cognitive (Bégin, 2008; Boulet et al., 1996) ont servi de point de départ pour conceptualiser les types de stratégies mobilisées par les stagiaires pour surmonter les difficultés rencontrées (cognitives, métacognitives, gestion des ressources, affectives). Cette recherche qualitative/interprétative a privilégié une approche méthodologique d'étude de cas multiples selon la posture interprétative de Merriam (1998). Neuf stagiaires de quatrième année de baccalauréat en enseignement ont participé à deux entretiens semi-dirigés d'environ 60 à 90 minutes entre fin janvier et mi-avril 2016 et deux entretiens d'explicitation d'environ 45 minutes réalisés à la fin février ou début mars et à la mi-avril 2016 (Figure 1). De plus, les participants ont tenu un journal de bord pour répertorier les difficultés rencontrées pendant leur stage IV (février/mars, 2016).

L'analyse inductive délibératoire des données a suivi une démarche se rapprochant de celle précisée par Blais et Martineau (2006, à l'instar des travaux de Thomas, 2006) qui se décline comme suit :

- Étape 1 : préparer les données brutes;
- Étape 2 : procéder à une lecture attentive et approfondie;
- Étape 3 : procéder à l'identification et à la description des premières catégories;

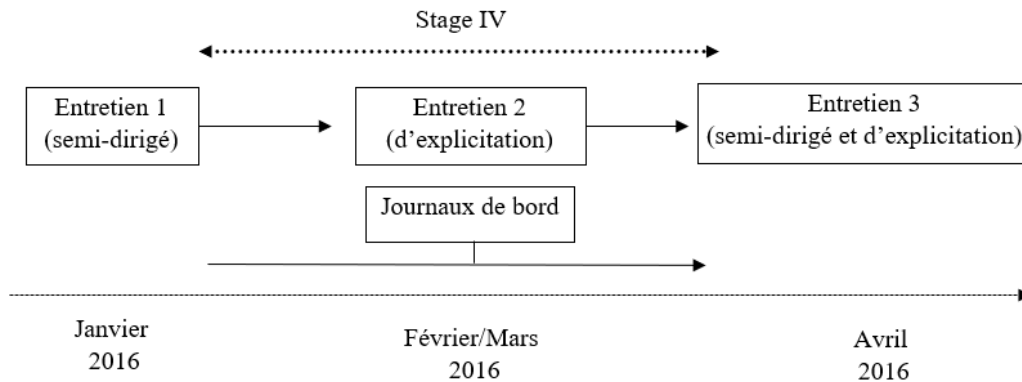


Figure 1. Schématisation de la collecte des données.

- Étape 4 : poursuivre la révision et le raffinement des catégories.

Toutefois, la doctorante n'a pas suivi à la lettre ces étapes de la démarche analytique.

D'abord, ces étapes ne se sont pas déroulées de façon aussi successive et linéaire; elles se sont chevauchées et réalisées suivant une certaine itération (Figure 2). Par exemple, les entretiens ont été retranscrits intégralement au fur et à mesure de la collecte des données. Les entretiens ont été faits à trois moments distincts au cours de la session d'hiver 2016, soit à une fréquence d'une rencontre environ aux six semaines. Ainsi, la préparation des données brutes, qui correspond à l'étape 1² illustrée au bas de la Figure 2, a chevauché l'étape de la collecte de données, elle ne lui a pas succédé. De la même manière, au fur et à mesure de la retranscription des entretiens, plusieurs lectures attentives et approfondies des données brutes ont été réalisées, ainsi qu'une première forme d'identification des unités de sens se rapportant au parcours de persévérance, aux difficultés rencontrées et aux stratégies mobilisées pour les surmonter (étapes 2 et 3). Ce faisant, des catégories d'analyse émergentes ont également été créées (étape 3), ne s'intégrant pas spécifiquement au cadre de référence initial, mais s'appuyant sur les lectures répétées des données brutes. En concomitance avec l'émergence des catégories, des allers-retours entre les données brutes et la relecture des premiers chapitres de la thèse, de la question générale de recherche et des objectifs spécifiques ont été effectués (étape 3). Comme on le verra dans la prochaine section, le travail a amené la doctorante à considérer la bonification du cadre de référence initial, qui ne correspond à aucune étape spécifique de la démarche retenue, mais s'apparentait à l'idée de codage *in vivo*.

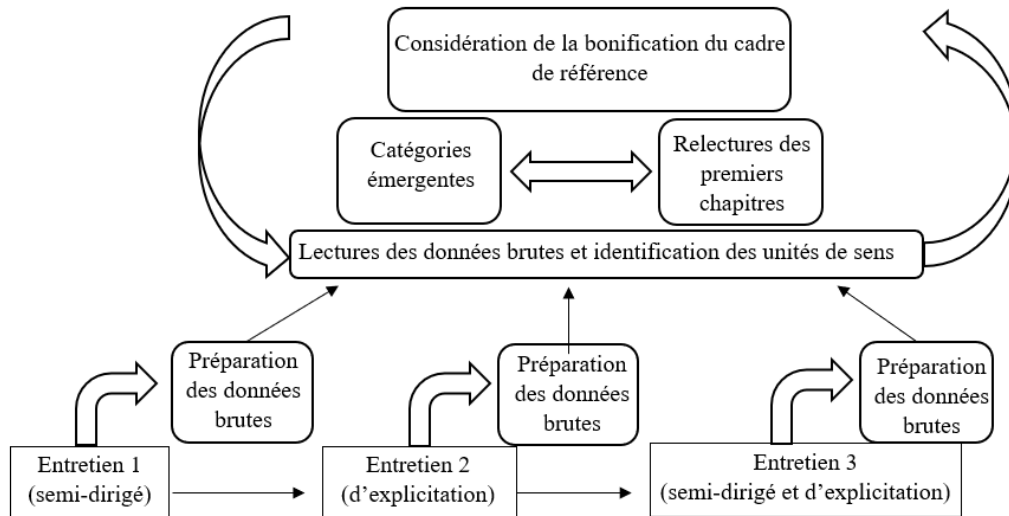


Figure 2. Schématisation du bas vers le haut de la démarche d'analyse de la doctorante (Source : Auteures, inspirées de Blais et Martineau [2006]).

Comme on vient de l'illustrer, lors du travail concret d'analyse, les différentes étapes de la démarche ne se découpent pas de façon aussi nette et séquentielle que le présentent les textes de méthodologie. La démarche s'apparente davantage à un bricolage d'étapes superposées nécessitant plusieurs allers-retours entre elles. Les prochaines sections témoignent de l'apport des interactions sur le déroulement de l'analyse des données. Elles présentent les questionnements qui ont émergé au cours du processus d'analyse. Elles ont pour but de mettre en lumière la façon dont les interactions ont aidé la doctorante à s'inscrire dans une posture souple associée à ce type d'analyse, tout en s'assurant de maintenir la rigueur au plan méthodologique.

Les interactions comme levier pour apprendre à composer avec l'itération et la souplesse de la démarche analytique

L'appropriation de la démarche inductive par la doctorante a été influencée par différentes interactions qui ont caractérisé son parcours à partir du début de la collecte des données. La première forme d'interactions qui est abordée est celle avec les participants à la recherche. Ces interactions sont à l'origine des premiers questionnements de sa part quant à la manière d'analyser les données récoltées qui vont au-delà du cadre de référence initialement envisagé. La deuxième forme d'interactions présentée correspond à celle vécue au sein d'un groupe informel de doctorantes qui l'ont aidée à innover au plan conceptuel. Enfin, la troisième forme d'interactions discutée se rapporte également aux échanges ayant eu lieu lors de

rencontres informelles avec des pairs doctorantes, ceux-ci lui ayant cette fois permis de rehausser le niveau d'interprétation des résultats.

Les interactions avec les participants en phase de préanalyse : s'ouvrir aux données et prendre de la distance à l'égard du cadre de référence initial

Lorsqu'il est question d'analyse inductive, le processus d'analyse débute dès la collecte des données alors que le chercheur interagit avec les participants de la recherche (Anadón, 2006; Dionne, 2009; Savoie-Zajc, 2004; Wiersma & Jurs, 2009). Les neuf premiers entretiens (semi-dirigés) ont été faits en face à face, soit à l'université, au domicile du participant ou à son école de stage, selon sa préférence. Les deuxièmes entretiens (d'explicitation) ont été faits majoritairement en face à face (7/9), à l'exception de quelques participants (2/9) qui ont préféré le faire en vidéoconférence à l'aide de la plateforme Skype. Ils ont été réalisés à une fréquence d'un entretien environ tous les trois jours. Les troisièmes entretiens (semi-dirigé et d'explicitation) ont été faits en face à face, soit à l'université ou au domicile du participant. La doctorante a interagi avec les participants 27 fois sur une période de quatre mois (neuf participants ayant fait trois entretiens chacun), accumulant ainsi une masse importante d'heures d'entrevue qu'elle transcrivait et qu'elle relisait au fur et à mesure.

Dans la recherche doctorale documentée ici, les données brutes accumulées lors des premiers entretiens (janvier 2016) et des deuxièmes entretiens (février-mars 2016) ont amené la doctorante à se questionner sur le cadre conceptuel de départ. Ce questionnement a entraîné de nombreux allers-retours entre l'étape de lecture des données brutes et d'identification des unités de sens et celles d'émergence des catégories et de relecture des premiers chapitres de la thèse (voir Figure 2). Ainsi, dès le processus de préanalyse réalisé parallèlement à la collecte de données, autrement dit à ses interactions avec les participants, la doctorante a commencé à constater la présence de propos des participants qui ne correspondaient pas aux catégories de son cadre de référence initial. Lors des entretiens, les participants relataient adapter les stratégies qu'ils privilégiaient à l'évolution de la situation. Par exemple, une participante qui rencontrait des difficultés relationnelles avec son enseignant associé a nommé des stratégies différentes en fonction de la période du stage (au début ou à la fin de son stage). Au début du stage, elle déclarait :

La première chose, je l'écoute. J'écoute tout ce qu'il me dit et ensuite légèrement j'essaye de mettre mes cartes pour dire c'est quoi mon idée, mais j'insiste pas trop. Moi, ma stratégie avec lui ça a été de saupoudrer. Et de laisser le temps faire les choses. Parce que je l'ai cerné un peu dans les premiers temps du stage : c'est lui qui sait (Isabelle³, 29 février 2016).

Vers la fin du stage, ses stratégies ont évolué en fonction de la relation qu'elle a établie avec son enseignant associé et de la perception qu'elle a développée de la personnalité de ce dernier :

Là, je me suis beaucoup habituée. Par exemple, il appelle les élèves pour voir s'ils ont fait leur devoir, mais c'est moi qui fais ça. Je suis en train d'enseigner, je veux que ce soit le silence total. Mais lui demande à un élève d'aller le voir et ils se parlent et j'entends les deux voix. Alors moi, je dis : « Vincent, on commence. » Alors en fait, c'est comme si je l'ignorais un peu en passant par l'élève, mais je lui fais comprendre que là je veux commencer (Isabelle, 8 avril 2016).

Ainsi, au cours de ses interactions en entretien avec les participants et plus particulièrement à la suite de ceux-ci, la doctorante se questionnait par rapport à des propos de ce genre puisque les quatre grandes catégories de stratégies retenues orientant initialement l'analyse des données ne permettaient pas de comprendre le choix de stratégies en regard du contexte. À cet égard, dans les extraits cités, la participante indiquait avoir choisi une ligne de conduite particulière avec son enseignant associé puisqu'elle considérait qu'il n'aimait pas qu'on le confronte. Dans ce contexte, elle a choisi des stratégies qui ne visent pas la confrontation. Autrement dit, la doctorante a pris conscience que le cadre de référence initialement pressenti présentait des limites à l'égard de l'objectif de compréhension visé, à savoir prendre en considération l'influence du contexte dans le choix de stratégies par les étudiants.

La doctorante a documenté ses questionnements et réflexions sur ces limites rencontrées dans un journal de bord audio, cela équivalant d'une certaine façon à des « mémos analytiques » (Dionne, 2009). Par exemple, lors de la retranscription des premiers entretiens qui avaient eu lieu en janvier, la doctorante a exprimé ceci :

Je ne veux pas identifier les déterminants de la persévérance, c'est comme figé... c'est vraiment plus intéressant d'analyser les stratégies que les stagiaires ont mobilisées lors de leur stage. Ils vont choisir une stratégie en fonction de ce qui leur arrive en stage (10 février 2016).

Comme il a été mentionné précédemment, parallèlement aux entretiens et aux préanalyses, des lectures étaient réalisées, notamment des lectures sur le concept de stratégie, à propos duquel la doctorante s'est également questionnée :

Si je fais juste dégager les stratégies d'apprentissage mobilisées, il n'est pas possible de comprendre pourquoi les stagiaires ont choisi ces stratégies. Il faut aller plus loin dans l'analyse de leurs stratégies. Comme je l'explique dans la problématique, il n'existe pas un type de stratégie meilleur qu'un autre, il existe plusieurs stratégies adéquates dépendamment de la situation (31 mars 2016).

À cet égard, il s'est avéré peu rassurant pour la doctorante d'être confrontée aux limites inattendues de son cadre de référence initial qui ont été occasionnées par les interactions vécues avec les participants de la recherche (De Lavergne, 2007). Il lui fallait en quelque sorte prendre de la distance à l'égard de ce cadre qui avait bénéficié de la reconnaissance de la communauté de chercheurs et du comité d'encadrement doctoral. Mais comment, d'une certaine manière, la doctorante est-elle justifiée de le remettre en question? En effet, lors de la phase de préanalyse des données, la doctorante avait la forte impression de « dériver » de l'itinéraire prévu qui venait d'être entériné par son comité de direction de recherche. Elle a alors consulté de nombreux ouvrages méthodologiques pour tenter de trouver des réponses à ses questionnements. À ce sujet, Miles et Huberman (2003) indiquent que des observations « au vol », c'est-à-dire des notes de terrain ainsi que des réflexions et commentaires peuvent émerger durant le processus de collecte et de transcription des données, et que cette ouverture aux interactions avec les participants pendant l'étape de lecture des données brutes rend l'analyste plus sensible à la manière dont les données s'intègrent au contexte.

Tout en étant rassurée sur ce plan, l'ouverture à la souplesse du cadre de référence n'a pas été pleinement comprise et immédiatement intégrée par la doctorante à cette étape. Elle s'en est tenue à reconstruire les cas en s'appuyant exclusivement sur la définition opérationnelle de la persévérance retenue initialement, sans prendre en compte, à ce moment, le contexte dans l'analyse des stratégies mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées par les stagiaires de l'étude. Elle a laissé « mijoter » ses réflexions et questionnements à cet égard puisqu'elle ne voyait pas encore comment en tirer profit ni quel cadre théorique permettrait d'en rendre compte. Sentant l'angoisse associée à l'impression de « dérive » l'habiter, elle a choisi de maintenir le cap sur l'itinéraire prévu, tout en poursuivant la réflexion quant aux possibilités pour rendre compte de la voix des participants.

En somme, à l'étape de la préanalyse des données, il n'était pas encore clair comment cette souplesse de la part de la doctorante pouvait être conciliée à la rigueur de sa recherche. *A posteriori*, la prise en compte des interactions avec les participants a eu pour effet de contribuer au rehaussement du critère de consistance interne de sa démarche (Drapeau, 2004; Gohier, 2004; Tracy, 2010). L'analyse inductive comprend nécessairement certains moments déductifs à caractères spéculatifs (Strauss & Corbin, 1990), que certains auteurs nomment inférences abductives (Anadón & Guillemette, 2006; Kelle, 1995). L'ouverture aux données de la part de la doctorante peut être traduite par sa prise en compte d'intuitions⁴ à valider (ou d'inférences abductives) issues des interactions avec les participants. Ainsi, à ce stade, un objectif initialement formulé en lien avec l'identification des déterminants de la persévérance a été supprimé pour laisser la place aux objectifs qui permettraient de documenter le parcours de persévérance ainsi que de dégager et d'analyser les stratégies mobilisées

pour surmonter les difficultés rencontrées en stage. Ce remaniement des objectifs était beaucoup plus cohérent avec la question générale de recherche.

Par ailleurs, un retour avec les participants a été effectué une fois le stage IV terminé lors du troisième entretien (avril 2016, voir Figure 1), à la fois de type semi-dirigé et d'explicitation (Anadón, 2006; Merriam, 1998; Meyer, 2001). Lors de ces entretiens, la doctorante a convenu de résumer leurs propos mentionnés lors des deux entretiens précédents. Par exemple, lors du deuxième entretien (d'explicitation) réalisé aux mois de mars et d'avril 2016 au cours duquel les participants avaient abordé trois difficultés rencontrées depuis le début du stage, la doctorante résumait la description de chaque difficulté ainsi que les étapes franchies jusqu'à présent pour tenter de la surmonter. Avant de poursuivre l'entretien, la doctorante demandait au participant : « Est-ce que je résume bien la difficulté? Est-ce que tu as quelque chose à rajouter ou à modifier? » Ainsi, ses interactions avec les participants lors de cet entretien ont permis de valider ou nuancer sa compréhension du sens de leurs propos. Par exemple, lors du deuxième entretien, un participant de la recherche désirait aborder une réflexion au regard des manuels scolaires prescrits dans son contexte de stage plutôt qu'une difficulté :

Je l'ai mis comme une difficulté [dans mon journal de bord], mais en fait c'est plus une réflexion. Je trouve que des fois, dans les cahiers, les exercices ne sont pas super bien faits. Mais on est dans un milieu socio-économique extrêmement pauvre, on ne peut pas laisser des pages blanches dans ce cahier-là, les parents l'ont payé à la sueur de leur front, c'est niais, mais je suis un peu mitigé et ça me contraint (Jonathan, 8 mars 2016).

Dans cet exemple, la doctorante a pu valider sa compréhension de la différence, pour le participant, entre une réflexion qui lui a occasionné des difficultés dans son stage et une difficulté qu'il a vécue pendant son stage. En effet, il explique qu'il n'avait pas de difficulté à utiliser le manuel scolaire prescrit; au contraire, il indique que cela était plus simple en termes de planification. Toutefois, les réflexions à ce sujet lui ont occasionné des difficultés en ce sens que toutes les stratégies mobilisées pour faire face aux contraintes induites par le manuel scolaire prescrit étaient influencées par son ambivalence entre le fait de devoir l'utiliser (obligation morale) et le fait de s'assurer de l'apprentissage de ses élèves qui sont en grandes difficultés.

Un autre exemple de validation grâce au retour aux participants provient du troisième entretien une fois le stage IV terminé (avril 2016), alors que la doctorante revenait sur des propos recueillis lors du premier entretien semi-dirigé qui avait eu lieu au début de la session, avant de partir en stage (janvier 2016, voir Figure 2). Cet exemple a permis de nuancer la reconstruction du cas jusque-là entamé par la doctorante au regard du parcours de persévérance de la participante :

- Doctorante : Dans ton premier entretien, tu m'as mentionné certaines appréhensions concernant ton stage IV. La première était en lien avec ta nouvelle superviseure. [...] Deuxièmement, c'était tout ce qui était en lien avec la gestion de classe étant donné ce qui s'était passé lors de ton stage III. [...] Et finalement, tu n'étais pas certaine que tu allais réussir ton stage IV, tu as dit que tu étais à 70 % sûre de finir ton programme d'études. À la suite de ton stage, est-ce que tu peux me parler de ces appréhensions? Est-ce que tu considères que ces appréhensions étaient légitimes?
- Amélie : Ouin, j'étais pas tellement positive. Je pense que si je ne m'étais pas améliorée pis que j'avais pas mis les 100 % que j'ai mis depuis le début, j'aurais considéré ces appréhensions comme légitimes. J'ai appris à me faire plus confiance. Je suis partie d'une étudiante stressée à une enseignante, pis j'ai vu l'évolution. Le fait que ma prof était toujours là, elle a vu l'évolution aussi. Je sens que j'ai changé. Je me sens plus prête pour l'année prochaine (18 avril 2016).

Rappelons que la doctorante avait entamé la reconstruction des cas au fur et à mesure de la collecte des données afin de commencer à dresser le parcours de persévérance des stagiaires. Ainsi, dans l'exemple d'Amélie, le fait d'avoir discuté de nouveau des appréhensions qu'elle avait avant d'entamer son stage l'a conduite à nuancer son parcours de persévérance à la lumière de son expérience de stage IV, en plus d'avoir nuancer sa vision de son entrée dans la profession, qui était beaucoup plus négative lors du premier entretien (semi-dirigé) à la suite d'une mauvaise expérience de stage en troisième année de baccalauréat. Cette forme de vérification des données auprès des participants a eu pour effet de contribuer à confirmer chez la doctorante l'importance de l'influence du contexte sur le choix des stratégies mobilisées par les stagiaires et, du même coup, l'a donc confortée dans sa prise de distance à l'égard du cadre de référence initial. En effet, sans la prise en compte du contexte spécifique dans lequel chaque stagiaire se trouvait dans son stage, l'analyse des stratégies choisies serait demeurée incomplète. Les interactions soutenues avec les participants lors de la collecte de données ont amené la doctorante à être sensible à leur point de vue et à la voix des participants, au-delà de ce que le cadre de référence permettait de faire entendre. Si l'instrument principal de la collecte et de l'analyse des données est le chercheur lui-même, comme le mentionne Paillé (2006), les interactions vécues avec les participants et la sensibilité développée à l'égard de leur propos ont pour effet de mener les préanalyses de façon d'autant plus rigoureuse.

Les interactions avec un groupe informel de pairs doctorantes lors de la phase d'analyse : prendre de l'assurance à l'égard d'un cadre de référence complémentaire

Comme on l'a expliqué dans la partie précédente, la doctorante a pris du recul par rapport au cadre de référence initial lors de ses interactions avec les participants, sans toutefois y renoncer ou y apporter des ajustements. C'est plutôt grâce à ses interactions avec des pairs doctorantes que le choix d'avoir recours à un cadre de référence complémentaire a été graduellement assumé. En concomitance avec la phase de préanalyse, la doctorante participait sur une base mensuelle à des rencontres informelles d'environ trois heures avec un groupe de pairs doctorantes guidé par une professeure ne faisant pas partie des membres du comité d'encadrement formel⁵. Les échanges prenaient la forme d'un tour de table pendant lequel chaque doctorante partageait l'avancement de ses travaux avec les quatre autres membres du groupe provenant de cultures de recherche diverses dans le champ de l'éducation. Lors d'une de ces rencontres en mars 2016, la doctorante a partagé ses questionnements et ses réflexions en lien avec les limites de son cadre de référence initial et a soumis à la discussion d'autres pistes analytiques envisageables. Dans l'esprit habituel du fonctionnement établi, le rôle des autres doctorantes, ainsi que de la professeure, consiste à éprouver les idées soumises, à partager des expériences similaires, à suggérer d'autres pistes possibles, sans imposer de voie à suivre. La pertinence de ces pistes est laissée à l'évaluation de la personne concernée.

Ainsi, lors d'une de ces rencontres, la doctorante a exposé son questionnement relatif aux limites du cadre de référence initial issu de la psychologie cognitive servant à analyser les stratégies mobilisées par les stagiaires pour surmonter les difficultés rencontrées (Bégin, 2008; Boulet et al., 1996). Concrètement, la considération d'autres cadres de référence s'est faite en poursuivant des lectures au sujet du concept de stratégie entamées lors de la phase de préanalyse, et ce, parallèlement à la collecte de données. Puis, lors de cette rencontre avec le groupe informel de doctorantes, il a été question d'autres cadres de référence, dont celui du modèle d'action de Bourrassa, Serre et Ross (1999). À la suite de ces échanges, la doctorante a exploré ce cadre conceptuel de façon plus approfondie puisqu'il lui a semblé une bonne piste pour éclairer les stratégies mobilisées au regard du contexte. Une fois ce modèle et ses concepts sous-jacents relativement appropriés, la doctorante a présenté au groupe une nouvelle avenue envisagée pour analyser ses données lors d'une rencontre subséquente.

Les effets de ces interactions avec des pairs doctorantes ont eu deux types de retombées pour elle : la première était de vérifier la légitimité de procéder à une modification de son cadre de référence en cours de processus analytique; la deuxième était d'obtenir le pouls du groupe concernant plus spécifiquement la pertinence du

cadre de référence complémentaire du modèle d'action de Bourassa et al. (1999) pour analyser les stratégies des stagiaires. Les commentaires favorables du groupe, et notamment de la professeure qui guide ces rencontres, ont aidé la doctorante à assumer son choix de bonifier son cadre de référence initial malgré l'absence d'étapes « formelles » de ce type dans la démarche méthodologique de l'analyse inductive documentée par Blais et Martineau (2006), entre autres. Ces rencontres auxquelles la doctorante a participé l'ont amenée à poursuivre ses travaux avec un nouvel élan. En effet, elle a pu continuer à « naviguer » à travers son analyse à l'aide d'une nouvelle boussole.

À la lumière des effets des interactions vécues avec des pairs, il est possible d'avancer que l'innovation conceptuelle menée par la doctorante s'est développée à l'aide d'une communauté qui offre un lieu d'échanges informels ayant le potentiel de soutenir la résolution de problème et de définir de nouvelles pistes de travail (Amin & Cohendet, 2004; Grosjean, 2011). Cette forme de travail collaboratif a offert l'occasion à la doctorante de développer sa flexibilité et sa créativité à travers la prise en compte d'inférences abductives (Kelle, 1995); en ce sens, elle a su se laisser « déplacer dans ses convictions » (d'Arripe et al., 2014, p. 98). En effet, les réflexions occasionnées par les rencontres lui ont donné le goût d'explorer de nouvelles avenues possibles et surtout, d'assumer ses choix, notamment celui de bonifier son cadre de référence initial.

Les interactions vécues lors de ces rencontres informelles ont donné à la doctorante l'aplomb nécessaire pour mieux assumer la souplesse à l'égard de celui-ci, et ce, en gardant le cap sur la rigueur de sa démarche, notamment au regard des critères de transférabilité et de fiabilité (Drapeau, 2004; Gohier, 2004; Tracy, 2010). Premièrement, l'analyse des stratégies mobilisées par les stagiaires à l'aide du modèle d'action a produit une description plus riche du contexte. Par exemple, dans le chapitre de présentation et d'analyse des résultats, une section porte spécifiquement sur l'analyse des modèles d'action des stagiaires et présente (1) une difficulté, ancrée dans le contexte, et (2) l'intention du stagiaire liée au choix (3) de stratégies pour tenter d'y faire face. Voici, présenté dans l'Encadré 1, un extrait du modèle d'action d'une participante. Par souci de concision, cet extrait de la thèse présente seulement la représentation de la difficulté ainsi que des intentions de la stagiaire sans présenter les stratégies mobilisées.

Le cadre de référence initial permet d'identifier le type de stratégies mobilisées par la stagiaire : stratégies métacognitives, de gestion des ressources et cognitives. Le cadre de référence complémentaire donne quant à lui la possibilité de représenter la difficulté et l'intention de la stagiaire liées au choix des stratégies. Il offre ainsi une meilleure compréhension du choix des stratégies mobilisées dans une situation particulière. La prise en compte du contexte dans l'analyse des choix des stratégies a

La troisième difficulté mentionnée par Maryse est d'ordre interactionnel et est liée à l'application du système de gestion de classe de son enseignante associée :

Donc jaune, rouge et vert. Pis dans le fond, ce que je trouve difficile, c'est que je m'aperçois que je suis quelqu'un qui aime laisser des chances. Et puis en étant quelqu'un qui aime laisser des chances, bien je dis : « OK, je te laisse une chance... c'est ton premier avertissement. » Ou au début je disais : « Je te laisse une première chance. » Pis là je m'aperçois que la journée est finie, pis j'ai laissé tout plein de chances, pis je n'ai pas appliqué les couleurs (18 mars 2016).

Cette difficulté a amené Maryse à formuler deux intentions à travers ses propos. D'abord, elle souhaite être plus conséquente auprès des élèves en appliquant mieux le système de gestion de classe de son enseignante associée :

C'est ça mon défi. D'être capable d'être conséquente. Pis je pense que la journée que je vais être capable, ça va être parfait (18 mars 2016).

La deuxième intention derrière le choix de stratégies pour surmonter cette difficulté réside dans le désir de Maryse d'arriver à trouver un système de gestion de classe qui lui convient, puisqu'elle a réalisé que celui de son enseignante associée n'est pas très efficace pour elle :

Je ne pense pas que ce système-là me convient. Maintenant, va te trouver un système! Parce que moi j'aime l'idée qu'ils puissent se reprendre, mais ce qui me pose problème c'est que c'est toujours les mêmes le vendredi qui ont la conséquence, dont deux qui sont en grandes difficultés pis qui auraient besoin de socialiser (29 avril 2016).

Afin de surmonter cette difficulté, Maryse a mobilisé des stratégies métacognitives, de gestion des ressources et cognitives.

Encadré 1. Extrait du modèle d'action de Maryse.

ainsi procuré un meilleur degré de transférabilité des résultats (Paillé & Mucchelli, 2016; Pourtois & Desmet, 1997). Ce critère fait référence à la préoccupation du chercheur à l'égard des conclusions de sa recherche pouvant s'appliquer à d'autres contextes que celui étudié (Pourtois & Desmet, 1997).

Par ailleurs, les interactions vécues par la doctorante dans le cadre des rencontres informelles lui ont permis de témoigner de ses présupposées théoriques et des orientations épistémologiques qui l'ont guidée dans l'analyse des données (Anadón, 2006; Meyer, 2001; Pourtois & Desmet, 1997). À ce sujet, la doctorante a pris conscience *a posteriori* que les interactions vécues avec les pairs doctorantes ont assumé une fonction de « vérité participative » (Vinit, 2016, p. 75), non pas au sens de

lui permettre d'aboutir à une conclusion absolue et finale de son travail de recherche, mais plutôt de favoriser une appropriation des questionnements qui se sont formés en elle en les explicitant au sein d'un groupe. Cette position assumée l'a aidée à comprendre que les choix analytiques et interprétatifs représentent un chemin parmi d'autres qu'elle a choisi de suivre pour répondre à sa question de recherche, en s'évitant de les considérer comme une finalité en soi (Vinit, 2016). À cet égard, l'explicitation de ses choix durant ses interactions avec les pairs doctorantes a ainsi contribué à renforcer la fiabilité de sa démarche analytique. Ce critère fait référence à l'explicitation du niveau d'indépendance des analyses par rapport à la perspective épistémologique du chercheur (Gohier, 2004). Dans le cas où le chercheur bonifie son cadre de référence en cours d'analyse, il convient, pour être d'autant plus rigoureux, d'explicitier l'influence des interactions avec d'autres chercheurs qui l'ont mené à innover au plan conceptuel et analytique. Pour ce faire, le chercheur peut s'appuyer sur le concept d'abduction qui fait référence à une posture « d'ouverture attentive à la découverte de nouvelles compréhensions des phénomènes et non une attention à de nouvelles données (ou à de nouveaux phénomènes) qui confirment le potentiel explicatif des théories existantes » (Anadón & Guillemette, 2006, p. 34).

Les interactions avec un groupe informel de pairs doctorantes lors de l'interprétation des résultats : prendre du recul pour aller au-delà des données

Les cadres de référence initial et complémentaire ont permis d'organiser la présentation de chaque cas, soit de mener l'analyse verticale des cas. À la suite de cette analyse, un autre questionnement de la doctorante a été soumis au groupe de pairs doctorantes lors d'une rencontre subséquente qui a eu lieu en novembre 2016 : comment procéder pour hausser le niveau d'interprétation des données? En effet, le matériel jusque-là analysé constituait la « mise à plat » des données nécessaires pour répondre aux objectifs de la recherche. Cette « mise à plat » correspondait à décrire le parcours de persévérance de chaque stagiaire à travers les difficultés rencontrées et les stratégies mobilisées pour les surmonter. La doctorante envisageait mener un second niveau d'analyse (Dionne, 2009) afin de contribuer à l'avancement des connaissances dans le champ de la recherche sur la persévérance chez des stagiaires en enseignement et à celui, plus large, de la formation professionnelle. Il s'agit d'une étape additionnelle qui a été envisagée une fois l'analyse verticale des cas terminée.

Concrètement, ce questionnement est apparu à la fin prévue du processus analytique. Toutefois, une nouvelle boucle itérative d'analyse a été initiée : la doctorante a refait un survol des étapes de son analyse sur deux fronts menés en parallèle. Elle a procédé à un survol de l'analyse verticale de chaque cas et, en même temps, à des allers-retours entre l'analyse verticale des différents cas pour faire émaner les convergences et les divergences. Le but était de dégager à travers l'ensemble des cas, par une analyse transversale, des pistes d'interprétation et de discussion des

résultats. Jusqu'alors, les questionnements rencontrés et précédemment illustrés dans cet article étaient en lien avec l'appropriation des étapes et des modalités propres à l'analyse inductive. Ce nouveau questionnement était plus général, voire fondamental à une thèse de doctorat; il concernait le souci de contribuer à l'avancement des connaissances dans le champ de recherche. Grâce aux interactions avec les pairs du groupe informel à ce sujet lors de la rencontre de décembre 2016, la doctorante a pu prendre une position de recul par rapport aux analyses verticales. Les échanges ont suscité des questionnements favorisant l'explicitation de la démarche et de l'avancement des travaux, la mise à l'épreuve des pistes envisagées et le partage d'expériences similaires et de lectures possiblement pertinentes. Plus particulièrement, les questions posées par les pairs ont incité la doctorante à effectuer un survol des résultats de la recherche et à identifier ce qui en fait l'intérêt pour le domaine. Cette prise de recul a eu pour effet de lui permettre de mieux identifier ce qui se dégage des résultats propres à chaque cas. Par exemple, elle a réalisé que l'ensemble des stagiaires de l'étude ont dû mobiliser plusieurs stratégies différentes pour résoudre une même difficulté, en adaptant leurs stratégies initiales au gré de l'évolution de la situation. Cet exercice lui a du même coup fait comprendre que l'analyse transversale appelle une nouvelle posture à l'égard des données. Il a provoqué une prise de conscience des pistes d'interprétation pouvant faire partie d'un deuxième registre d'analyse, un niveau d'interprétation des résultats où ceux-ci sont davantage conceptualisés (Dionne, 2009; Morrissette, 2010). Sans l'aide d'un certain regard extérieur, rôle qu'a joué le groupe informel, il peut s'avérer difficile pour un doctorant « seul face aux résultats » de prendre le recul nécessaire pour entrevoir ce niveau de conceptualisation.

En outre, l'étape d'analyse transversale n'est pas mise de l'avant dans la démarche d'analyse inductive proposée par Blais et Martineau (2006). Il s'agit toutefois d'une des caractéristiques importantes de l'étude de cas multiples (Stake, 2006), qui correspond à l'approche méthodologique privilégiée dans cette thèse. L'analyse transversale permet de dégager les similitudes et les différences entre plusieurs cas (Paillé & Mucchelli, 2016), de proposer une compréhension plus approfondie du phénomène et, ce faisant, de contribuer à rehausser les critères de crédibilité et de fiabilité (Gohier, 2004). En ce qui a trait à la crédibilité, qui se traduit par un souci de validité interne, l'analyse transversale limite les chances que le chercheur tire prématurément des conclusions (Paillé & Mucchelli, 2016). Par ailleurs, l'explicitation de l'apport des interactions avec les membres du groupe informel sur le deuxième registre d'analyse concerne le critère de fiabilité, dans le sens où elle permet au lecteur de prendre conscience que les résultats construits par la doctorante correspondent aux multiples interprétations qu'elle a attribuées aux données lors des différentes étapes du codage (Blais & Martineau, 2006). Lors de l'analyse transversale, la rigueur passe également par la capacité du chercheur à prendre le recul nécessaire,

grâce aux interactions qui servent d'œil extérieur, pour voir ce qui se dégage de l'analyse verticale.

Conclusion

Cet article avait pour but d'explicitier comment trois moments d'interactions ont influencé le cours du déroulement d'une analyse inductive dans le cadre d'une thèse. Les interactions vécues par la doctorante l'ont aidée à considérer les limites de son cadre de référence initial, à innover au plan conceptuel et à rehausser l'interprétation des résultats. De plus, l'influence des interactions vécues se traduit par la capacité de la doctorante à apprendre à naviguer en eaux troubles à travers le « bricolage » – au sens ingénieux du terme dirait Morrissette (2010) – des étapes de son analyse et le maintien de la rigueur de sa démarche. Les moments d'interactions abordés dans cet article sont ceux vécus par la doctorante avec les participants lors de la phase de préanalyse et ceux vécus avec des pairs doctorantes au cours de rencontres informelles. Outre l'exemple de la contribution des interactions sur la production d'une thèse dans le présent article, il semble qu'une légitimité accrue devrait être accordée aux interactions lors du processus d'analyse dans les textes méthodologiques. Ces interactions peuvent avoir des retombées en termes d'influence potentielle sur le respect des critères de scientificité et d'éthique en recherche qualitative. De plus, l'explicitation de l'apport des interactions dans le travail concret d'analyse permettrait d'offrir des manières nuancées de mener une analyse des données empreinte de rigueur, celle-ci ne se limitant pas à suivre les étapes « formelles » décrites dans les textes méthodologiques. Rendre davantage compte du chevauchement et de l'itération des étapes d'analyse et des questionnements qui les ponctuent est susceptible de favoriser une meilleure compréhension de la rigueur de la recherche qualitative, notamment de la part de ceux qui s'y initient. Enfin, de manière plus globale, l'expérience d'une doctorante relatée dans cet article permet de concevoir l'apport des interactions sur la démarche doctorale, autant en matière de soutien pour naviguer à travers les étapes de sa recherche tout en maintenant le cap sur la destination que d'émulation pour enrichir ses perspectives et éprouver de nouvelles idées.

Notes

¹ Patton (1990, p. 55) emploie l'expression « *empathic neutrality* ».

² Sauf indication contraire, l'énumération des étapes réfère à celles présentées par Blais et Martineau (2006).

³ Noms fictifs des participants.

⁴ Anadón et Guillemette (2006, p. 33) font la distinction entre les termes anglais *hypothesis* et *hunch*. Dans le cas présent et en concordance avec ces auteurs, la prise en compte d'inférences abductives fait référence à des intuitions à valider plutôt à des hypothèses à vérifier.

⁵ La participation à ces rencontres a débuté à l'automne 2014, bien avant l'étape de la collecte de données et se poursuit encore à ce jour. Pour plus d'informations concernant ces rencontres informelles, voir Malo, Monfette, Laflamme et Cantin (2017).

Références

- Amin, A., & Cohendet, P. (2004). *Architectures of knowledge : Firms, capabilities and communities*. New York, NY : Oxford University Press.
- 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.
- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives, Hors-série*, 5, 26-37.
- Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.
- Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 126-139.
- d'Arripe, A., Oboeuf, A., & Routier, C. (2014). L'approche inductive : cinq facteurs propices à son émergence. *Approches inductives*, 1(1), 96-124.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 3, 28-43.

- Desbiens, J.-F., & Spallanzani, C. (2013). Réflexions soulevées par l'analyse de quelques parcours accidentés d'étudiants en formation pratique à l'enseignement. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, & C. Borges (Éds), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. 63-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P. (1997). L'induction analytique. Dans J.-M. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. Pires (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 293-308). Montréal : Gaëtan Morin.
- Dionne, L. (2009). Analyser et comprendre le phénomène de la collaboration entre enseignants par la théorie enracinée : regard épistémologique et méthodologique. *Recherches qualitatives*, 28(1), 76-105.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Giroux, N., & Marroquin, L. (2005). L'approche narrative des organisations. *Revue française de gestion*, 6(159), 15-42.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Chicago, IL : Aldine.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego : pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.
- Kelle, U. (1995). *Computer-aided qualitative data analysis : Theory, methods and practice*. Londres : Sage.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA : Sage.
- Malo, A. (2017). Les interactions sociales en contexte de stage : la prise en compte de leurs multiples effets pour la conception des dispositifs de formation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 38, 71-90.

- Malo, A., Monfette, O., Laflamme, D., & Cantin, J. (2017). Quelle place accorder à l'encadrement informel et collectif en complémentarité à l'encadrement formel des doctorants? Dans P. Noreau, & E. Bernheim (Éds), *Devenir prof.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Marc, E., & Picard, D. (2002). Interaction. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, & A. Lévy (Éds), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 189-196). Toulouse : ERES.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Meyer, C. B. (2001). A case in case study methodology. *Field methods*, 13(4), 329-352.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Monfette, O., & Malo, A. (2016). Faire de l'analyse qualitative lors d'un stage de recherche : une expérience d'évolution de ma posture d'apprentie-chercheuse. *Recherches qualitatives, Hors-Série*, 19, 36-51.
- Morrisette, J. (2010). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck : Les Éditions universitaires européennes.
- Morrisette, J., & Malo, A. (2018). La fabrique interactive des analyses qualitatives. *Recherches qualitatives*, 37(2), 10-16.
- Paillé, P. (2006). Lumières et flammes autour de ma petite histoire de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 26(1), 139-153.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA : Sage.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P., & Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3), 1-16.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-150). Sherbrooke : CRP.

- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, NY : The Guilford Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA : Sage.
- Tardif, M., & Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel : un phénomène difficile à cerner. *Phronesis*, 3(3), 78-89.
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality : Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.
- Vinit, F. (2016). Les conditions de l'interprétation : une « disposition » à la recherche. *Recherches qualitatives*, 35(2), 64-77.
- Wentzel, B. (2011). Praticien-chercheur et visée compréhensive : éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 10, 47-70.
- Wiersma, W., & Jurs, S. G. (2009). *Research methods in education*. Boston, MA : Pearson.

Olivia Monfette, vient de terminer son doctorat en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est superviseure de stage au Centre de formation initiale des maîtres à l'Université de Montréal et chargée de cours à l'Université du Québec en Outaouais. Elle s'intéresse à la formation des enseignants et plus spécifiquement aux stages en formation initiale. Dans le cadre de son doctorat, elle a privilégié une approche d'étude de cas multiples dans une perspective interprétative afin de mieux comprendre le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement.

Annie Malo, est professeure agrégée à l'Université de Montréal (Québec, Canada) et elle est chercheuse régulière du Centre de recherche interuniversitaire de la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Elle mène des recherches de nature qualitative sur l'apprentissage à l'école et en contexte de stage au secondaire et a publié des articles et chapitres de livre sur le sujet. Elle s'intéresse plus particulièrement au point de vue des apprenants, dans une perspective non déficitaire. Sous l'angle d'études de cas multiples, elle vise à comprendre la complexité et la singularité des situations d'interaction et d'apprentissage.

Pour joindre les auteures :
Olivia.Monfette1@uqtr.ca
Annie.Malo@umontreal.ca

Dans la « boîte noire » de la démarche d'analyse conjointe des données : les processus de collaboration entre les acteurs d'une recherche-action-formation

Sylvie Beaudoin, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Sylvain Turcotte, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Catherine Gignac, M.Sc.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

Cet article porte sur l'expérience vécue lors d'une recherche-action-formation menée en collaboration avec une équipe-école d'un établissement d'enseignement primaire. La nature collaborative de la recherche-action-formation requiert que l'analyse des données soit réalisée conjointement avec les membres de l'équipe-école, ouvrant nécessairement la porte à des interactions basées sur la recherche d'une compréhension mutuelle, puis sur la négociation du sens donné aux expériences vécues. Comment s'est déroulée cette rencontre entre les différents acteurs et s'est créée cette zone de partage permettant la production de savoirs qui ont du sens pour tous? De quelle manière l'équipe de recherche et l'équipe-école se sont-ils transformés au contact l'un de l'autre? Les notes des rencontres de l'équipe de recherche, des extraits de journaux de bord et de résumés de rencontres collectives avec l'équipe-école donneront accès à la boîte noire de la démarche d'analyse propre à ce projet.

Mots clés

ACCOMPAGNEMENT, RECHERCHE-ACTION-FORMATION, ACTIVITÉ PHYSIQUE QUOTIDIENNE, ANALYSE QUALITATIVE

Note des auteurs : Le projet dont il est question dans cet article a bénéficié du soutien financier du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec grâce au programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire (2011-2014).

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 37(2), pp. 61-83.
LA FABRIQUE INTERACTIVE DES ANALYSES QUALITATIVES
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2018 Association pour la recherche qualitative

Introduction

Le projet dont il est question dans cet article est né de l'initiative d'une titulaire de classe d'une école primaire de la région de l'Estrie. Elle désirait implanter une période d'activité physique quotidienne pour favoriser l'apparition de facteurs prédisposant à l'apprentissage de ses élèves, telles la concentration et l'attention. Des résultats positifs l'ont amenée à persévérer dans cette voie et ont contaminé progressivement certaines de ses collègues qui ont décidé de prendre part au mouvement. Au début de l'année scolaire suivante, les enseignantes ont toutefois rencontré des difficultés, particulièrement dans le choix et la mise en œuvre des activités physiques proposées aux élèves. Une demande de collaboration avec une équipe de recherche a alors été faite par les enseignantes pour les soutenir dans la résolution de ces problématiques. À l'automne 2011, le projet a officiellement reçu l'aval du conseil d'établissement de l'école et une période d'activité physique quotidienne de 20 minutes animée par les titulaires a été intégrée à la grille horaire de l'école.

Le déploiement d'un double dispositif d'accompagnement professionnel pour soutenir les enseignantes dans l'implantation du projet a été rendu possible grâce à l'obtention d'une subvention du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS; Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire). Ce financement d'une durée de trois ans a permis la conduite d'une recherche-action-formation auprès de l'ensemble de l'équipe-école. Cette étude avait pour objectifs : a) d'accompagner les enseignantes dans le développement de leur compétence à concevoir, expérimenter et ajuster des pratiques favorisant la mise en place d'une période quotidienne d'activité physique; b) de développer leur compétence à résoudre des problématiques communes et individuelles liées à la mise en œuvre du projet; c) d'identifier les conditions facilitant le déploiement du double dispositif d'accompagnement et d'étudier ses impacts sur le développement professionnel des enseignantes. Nous invitons les lecteurs désirant en savoir plus sur le déroulement de cette recherche-action-formation à consulter l'article de Beaudoin, Turcotte, Berrigan, Gignac et Bernier (2018), publié dans la revue *Staps*.

Cet article a pour but d'ouvrir la « boîte noire » des processus de collaboration entre les acteurs du projet, soit les membres de l'équipe de recherche et les membres de l'équipe-école, en particulier ceux qui ont eu lieu lors du travail concret d'analyse des données. L'originalité de cet article réside dans la nature même de la recherche réalisée, où des acteurs, ayant à la base un rapport dissymétrique (Morrisette & Desgagnés, 2009), ont été invités à redéfinir leur position par rapport au savoir en vue de produire de nouvelles connaissances. L'établissement de ces nouveaux rapports entre les partenaires est facilité par les moments de réflexion et de coconstruction du savoir au cœur même de la recherche-action-formation (Darré, 1999). En portant un regard attentif sur ces moments, cet article contribuera ainsi plus particulièrement à

l'axe de la négociation des positions de savoir de l'appel de textes lancé par les collègues Morrissette et Malo.

En d'autres mots, en présentant le déroulement de la rencontre entre les différents acteurs, nous chercherons à répondre aux deux questions suivantes : 1) Comment s'est déroulée la création d'une zone de partage permettant la production de savoirs qui ont du sens pour tous? 2) De quelle manière chaque ensemble s'est-il transformé au contact de l'autre? Cet article s'attardera plus particulièrement aux interactions entre les acteurs en ce qui a trait à l'analyse des données lors de la première année du projet.

Ancrages théoriques

La particularité de ce projet de collaboration est qu'il repose sur une méthodologie de recherche-action-formation (Charlier, 2012; Paillé, 1994). Ayant pour objet l'étude et la compréhension de situations de formation, ce type de recherche permet de favoriser le développement professionnel en soutenant l'élaboration de pistes d'action en réponse aux besoins exprimés par les praticiens (Charlier, 2005; Charlier, 2012). La recherche-action-formation constitue une forme de recherche-action. Par sa nature, elle s'inscrit plus particulièrement dans le deuxième type de recherche-action identifié par Savoie-Zajc (2001), soit celui dit « pratique ». En ce sens, certaines caractéristiques de la recherche-action font office d'ancrages théoriques sur lesquels nous nous appuyerons pour mettre en lumière la manière dont les différents acteurs ont collaboré au cœur du travail d'analyse des données.

L'aspect itératif, bien souvent illustré par une succession de cycles d'observation, d'analyse et d'action, de même que l'implication des acteurs à tous les moments de la recherche sont des caractéristiques centrales de la recherche-action (Herr & Anderson, 2015; Savoie-Zajc, 2001). Ces façons de faire contribuent directement à sa finalité, soit de transformer une situation sociale et de dégager des connaissances sur cette transformation (Liu, 2003). Barbier (2003) parle quant à lui d'un type de recherche qui à la fois accompagne les processus et les étudie.

L'aspect collectif de cette approche de recherche (Berger, 2003) invite à porter le regard sur le rapport entre les différents acteurs. Pour Klein (2007), le développement de relations de confiance dépend surtout de l'ouverture à la collaboration manifestée par les acteurs qui composent le collectif. Coenen (2001) affirme quant à lui que la qualité des rapports entre les acteurs repose sur la capacité de chacun à reconnaître leurs compétences respectives, puis à les mobiliser dans le cadre de la recherche. Selon Guillemette et Savoie-Zajc (2012), se référant aux travaux de Coenen (2001), la reconnaissance de la notion d'« acteur compétent » est un des fondements de la recherche-action. En ce sens, mener ce type de recherche implique de

reconnaître à un milieu la capacité de prendre en charge son développement professionnel, de trouver et de mobiliser des ressources en

vue de résoudre un problème concret et de participer au transfert des savoirs issus de la démarche, savoirs sur l'objet, mais également sur la démarche (Morrissette, 2013, p. 44).

Savoie-Zajc (2001) invite à considérer les relations sous l'angle de la répartition du pouvoir. Cette répartition repose sur une négociation entre les acteurs. Cela soulève un enjeu au cœur de la conduite de ce type de recherche, soit l'importance de clarifier les rôles et les responsabilités de chacun des acteurs impliqués dans la recherche. Toutefois, comme Mukamurera, Lacourse et Couturier (2006) le soulignent, tout clarifier *a priori* peut s'avérer contre-productif, en particulier dans les recherches où les acteurs s'impliquent activement à chacune des étapes, ce qui est le cas pour la recherche-action. En particulier, la définition des rôles en recherche-action s'éloigne des rôles dits traditionnels (Savoie-Zajc, 2001). Elle se construit dans le temps, à la suite du développement d'une relation de confiance entre le chercheur et le praticien (Coenen, 2001).

En s'engageant dans une recherche-action, le praticien est invité à modifier sa posture, à « devenir chercheur, mais par une démarche de réflexivité, de mise en œuvre, de contestation et de critique » (Berger, 2003, p. 17). Il est invité à se repositionner au sujet de ses pratiques pour les changer, les modifier (Crézé & Liu, 2006). Pour Liu (2003), l'adoption de ce nouveau rôle est nécessaire, puisque la dynamique de changement inhérente à ce type de recherche transforme les comportements et les actions des acteurs qui s'y engagent. Elle implique la plupart du temps une « rupture dans les façons de penser, d'agir, d'établir des relations, de se percevoir et de percevoir les autres » (Pourtois, Desmet, & Humbeeck, 2013, p. 29). Dionne (2004) souligne à quel point il peut parfois être difficile pour les praticiens de prendre du recul par rapport à leur pratique quotidienne. L'appropriation de ce rôle est un processus évolutif. Par conséquent, cet apprentissage exige que le praticien soit persévérant, motivé et bien conscient des efforts nécessaires afin de maintenir cet état de vigilance (Liu, 2003). Cette évolution teinte également le travail d'analyse des données, puisque le sens donné à certains phénomènes peut être bonifié, enrichi, avec le temps et l'expérience de ce nouveau rôle.

Ainsi, afin de mener à bien le travail concret d'analyse menant à la production de connaissances, la posture adoptée par le chercheur doit être avant tout fondée sur « une reconnaissance du savoir des acteurs praticiens » impliqués dans la recherche (Couture, Bednarz, & Barry, 2007, p. 211). En effet, le fait de conduire une recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens conduit le chercheur à adopter une posture qui s'approche davantage de celle d'un facilitateur que de celle d'un expert (Savoie-Zajc, 2001). Guillemette et Savoie-Zajc (2012) insistent :

il importe que le chercheur propose un cadre structurant pertinent et crédible afin que les uns et les autres y trouvent leur place, clarifient leurs

rôles, négocient leurs orientations de travail, partagent leurs préoccupations et dégagent un but commun de travail et de réflexion (p. 21).

Le rôle du chercheur est d'aider les praticiens à objectiver leur pratique, soit de les aider à « nommer ce qui a été fait, comprendre ce qui a été réalisé » (Dionne, 2004, p. 75). En ce sens, il se retrouve face à un double défi, soit celui de répondre « aux exigences de l'action en posant les gestes appropriés de façon à faciliter le processus de changement et de réfléchir en continu à (son) évolution » (Roy & Prévost, 2013, p. 136). Tout comme pour les praticiens, le rôle du chercheur s'inscrit dans un processus dynamique et est appelé à évoluer en fonction du déroulement de la recherche (Herr & Anderson, 2015).

Les connaissances issues d'une recherche-action sont construites sur le terrain, au moyen d'un dialogue entre la recherche et la pratique (Doucet & Dumais, 2015). Au-delà du savoir dit académique, Savoie-Zajc (2001) souligne que la recherche-action vise à la fois la production de savoirs praxéologiques (savoir-faire pratique), d'expression (savoir communiquer) et d'expérience (savoir réfléchi). La participation active de tous les acteurs à chacune des étapes de la recherche influence nécessairement la manière dont se déroulent l'analyse des données et la production de ces savoirs. Selon Morrissette (2013), cela implique l'existence d'un rapport relativement symétrique entre le chercheur et le praticien dans la production des savoirs. Dans ces circonstances, cette dernière n'est pas une « opération menée en solitaire »; elle se prête au jeu du travail collectif (Mukamurera et al., 2006, p. 123). Bourassa, Phillion et Chevalier (2007) parlent de « coconstruction de sens effectuée par et avec tous les acteurs » (p. 82).

La démarche d'analyse et la nature de la contribution des acteurs sont également modulées par le type de connaissances à produire. Savoie-Zajc (2001) a identifié quatre types de connaissances produits par une recherche-action pratique. Le premier type de connaissances permet de qualifier les processus de transformation de la pratique. Dans le cadre de notre projet, ce type de connaissances réfère à la compréhension et à la description de l'expérience des membres de l'équipe-école durant leur participation au dispositif d'accompagnement, c'est-à-dire les défis rencontrés, les conditions facilitantes, les éléments déclencheurs qui ont provoqué et soutenu le changement. Le deuxième type décrit les connaissances liées à la dynamique de résolution de problème de la recherche-action (Savoie-Zajc, 2001). Ici, on réfère à la manière dont les membres de l'équipe-école se sont approprié le dispositif d'accompagnement, tant son volet individuel que son volet collectif. Le troisième type de connaissances porte sur les objets au cœur de la recherche. Dans notre projet, il s'agit des problématiques rencontrées lors de la mise en œuvre de la période d'activité physique quotidienne, des stratégies mises en place pour les résoudre et des indicateurs de succès identifiés. Le

dernier type de connaissances sert à enrichir la compréhension de la recherche-action en tant que processus de changement. Dans notre cas, il a consisté à identifier les conditions d'implantation et les effets structurants du double dispositif d'accompagnement professionnel.

La nature de certaines de ces connaissances, notamment celles en lien avec les objets au cœur de la recherche, implique de poser le regard sur l'opérationnalisation de notre recherche-action-formation. D'entrée de jeu, le Tableau 1 présente de manière succincte les principaux acteurs engagés dans le projet. D'une part, nous y présentons le rôle, l'expérience et l'expertise de chaque membre de l'équipe de recherche. D'autre part, le rôle à l'école, l'expérience et la manière dont chaque membre de l'équipe-école contribue à la mise en œuvre de la période d'activité physique quotidienne seront exposés. Il est à noter que trois regroupements ont été formés pour représenter les années d'expérience, soit moins de 5 ans, entre 5 et 15 ans et plus de 15 ans.

Nous proposons également de cartographier les zones de collaboration entre les acteurs de ce projet, autrement dit d'illustrer les principales interactions entre eux. Cette cartographie permettra par la suite de mieux situer les données qui seront analysées afin de répondre aux questions qui font l'objet de cet article.

Cartographie des zones de collaboration

Trois zones de collaboration ont été identifiées. Chaque regroupement d'acteurs, soit l'équipe de recherche et l'équipe-école, collaborent tout d'abord entre eux dans leur propre ensemble. La rencontre entre les deux groupes d'acteurs constitue une troisième zone de collaboration. Ces trois zones de collaboration se sont opérationnalisées tout d'abord lors de rencontres formelles. Morrissette (2013) souligne l'importance de ces moments de rencontre puisqu'ils « servent de lieu d'objectivation de la démarche et des pratiques, les échanges favorisant le croisement des différents points de vue qui se transforment et s'approfondissent dans l'intersubjectivité » (p. 40). Dans le cadre de ce projet, les rencontres formelles à l'intersection des ensembles étaient au cœur de la démarche de recherche-action-formation, tant dans le cadre du dispositif d'accompagnement collectif que dans le dispositif d'accompagnement individuel. Ces rencontres regroupaient soit la majorité des membres de l'équipe-école et de l'équipe de recherche (collectif), soit une ou des enseignantes avec un ou deux membres de l'équipe de recherche (individuel). Elles se déroulaient la plupart du temps dans l'enceinte de l'école. Les rencontres formelles de l'équipe de recherche, ainsi que les rencontres formelles de l'équipe-école, ont également été prises en compte pour tenter d'apporter un éclairage sur les processus de collaboration dans l'analyse des données.

Tableau 1

Les acteurs du projet

Équipe de recherche			
Titre	Rôle	Expérience	Expertise
Coordonnatrice	Professionnelle responsable de la coordination du projet	Moins de 5 ans	Accompagnement
Chercheur 1	Chercheur principal	5-15 ans	Éducation à la santé
Chercheur 2	Chercheuse associée	Moins de 5 ans	Accompagnement et développement professionnel
Chercheurs 3 et 4	Chercheurs associés	Moins de 5 ans	Apprentissage moteur et habiletés motrices
Équipe-école			
Titre	Rôle à l'école	Expérience	Mise en œuvre de la période d'activité physique
Enseignante 1	Titulaire de 1 ^{re} et 2 ^e année	Plus de 15 ans	Instigatrice du projet, en dyade avec l'ens. 3
Enseignante 2	Titulaire de 5 ^e et 6 ^e année	Plus de 15 ans	En solo
Enseignante 3	Titulaire de 1 ^{re} et 2 ^e année	5-15 ans	En dyade avec l'ens. 1
Enseignante 4	Titulaire de 4 ^e et 5 ^e année	Moins de 5 ans	En solo
Enseignante 5	Titulaire de 3 ^e et 4 ^e année	5-15 ans	En dyade avec l'ens. 6
Enseignante 6	Titulaire de 2 ^e et 3 ^e année	5-15 ans	En dyade avec l'ens. 5
Direction 1	Directrice	Entre 5 et 15 ans	n/a

Tableau 1
Les acteurs du projet (suite)

Direction 2	Directeur-adjoint	Moins de 5 ans	n/a
Enseignante spécialiste en éducation physique et à la santé (EPS)	Enseignante en EPS	5-15 ans	En soutien

Les zones de collaboration ont également été actives entre les rencontres dites formelles. Il s'agit ici de toutes les occasions d'interactions entre les acteurs, parfois sur les lieux de travail, parfois dans un tout autre contexte, qui faisaient référence à un aspect du projet de recherche-action-formation. Ces moments de rencontre, parfois imprévus, mais significatifs, ont soutenu l'ensemble de la démarche. Par exemple, il pouvait s'agir d'une interaction survenue lors d'une rencontre fortuite dans le corridor de l'école avant une rencontre formelle ou encore d'un appel téléphonique fait à propos d'un autre sujet, mais qui bifurquait vers un élément de la recherche-action-formation.

La Figure 1 trace un portrait des relations de collaboration les plus significatives entre les différents acteurs. Une flèche bidirectionnelle entre deux acteurs indique la présence d'un nombre significatif d'interactions, et ce, non seulement pendant les rencontres formelles, mais également lors de moments plus informels.

Dans la Figure 1, la coordonnatrice a été placée à l'intersection des ensembles, au sein d'une triade également composée de l'enseignante 1 et de l'enseignante spécialiste en éducation physique et à la santé (EPS). Cette triade s'est démarquée par le nombre important d'interactions qu'elles ont eues entre elles tout au long du projet. Il est toutefois important de noter que cette triade n'était pas isolée du reste des acteurs, mais que leurs interactions répétées ont contribué à soutenir la coordination de l'ensemble de la démarche.

La coordonnatrice, membre de l'équipe de recherche, a joué un rôle de pivot dans la démarche pour faciliter l'opérationnalisation du projet. Elle était principalement responsable de coordonner la mise en œuvre des deux dispositifs d'accompagnement et elle était constamment présente lors des interactions avec les membres de l'équipe-école dans la troisième zone de collaboration. Les chercheurs 1 et 2 ont été davantage sollicités lors de la démarche d'accompagnement collectif, alors que l'expertise de contenu des chercheurs 3 et 4 a été sollicitée lorsque la situation s'y prêtait, en fonction des besoins exprimés par l'équipe-école. La coordonnatrice faisait

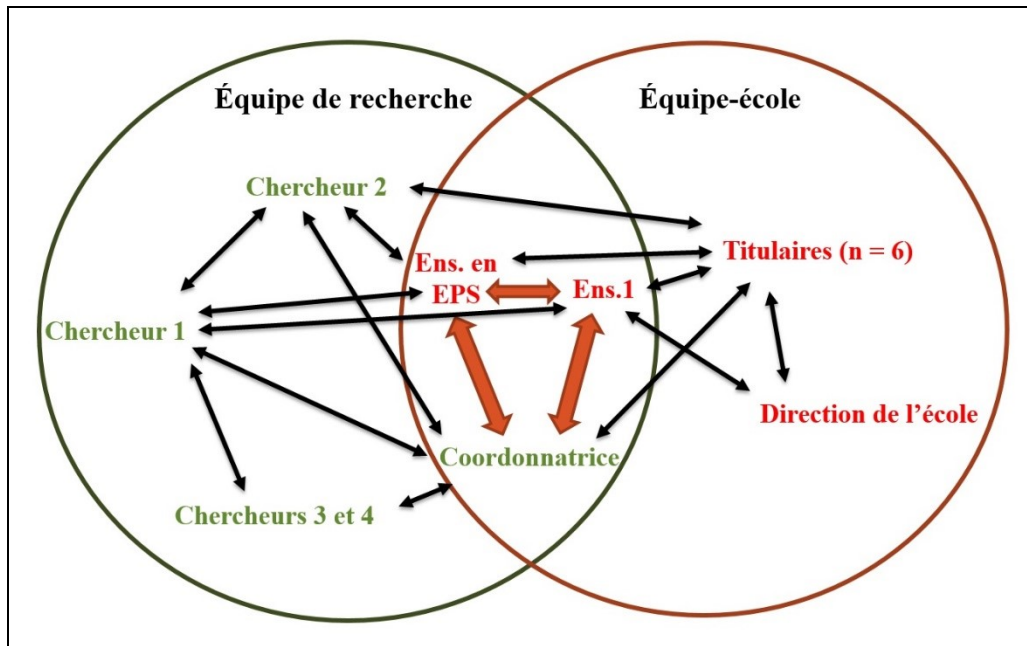


Figure 1. Les relations de collaboration entre les acteurs.

également le pont entre les différents membres de l'équipe de recherche. Elle était présente à toutes les réunions de l'équipe de recherche et s'assurait de partager aux chercheurs les informations colligées lors de ses rencontres avec les membres de l'équipe-école.

Nature des données sollicitées

L'analyse des processus de collaboration entre les acteurs requiert l'accès à deux types de données. En premier lieu, les données formelles, recueillies pour répondre aux objectifs de la recherche-action-formation présentés en introduction, sont des sources qu'il est essentiel de consulter pour porter un regard sur les processus de collaboration lors de l'analyse des données. Des données ont été recueillies notamment à l'aide de journaux de bord, de résumés de rencontres individuelles et collectives, de notes d'observation (incluant des schémas d'interaction), de même que des rencontres bilans. Elles ont été colligées sur support numérique, par fichier audio ou sous forme de notes manuscrites. Puisque l'analyse des données d'une recherche-action-formation est menée de façon conjointe avec l'ensemble des acteurs participant au projet, ces données contiennent des informations pertinentes sur le travail concret d'analyse tel qu'il s'est déroulé lors du projet. Il est donc possible d'utiliser ce même matériel en y

portant un nouveau regard, mettant davantage à l'avant-plan les interactions entre les acteurs lors du travail d'analyse des données.

Un autre type de données est nécessaire pour permettre de mieux comprendre les interactions qui ont lieu lors de l'analyse des données. Ces données proviennent de notes personnelles, le plus souvent manuscrites, qui ont été prises par différents acteurs avant, pendant et après des moments de rencontre collective au sein des trois zones de collaboration. Elles incluent également les traces recueillies avant, pendant et après les activités de diffusion réalisées en collaboration avec des membres de l'équipe-école. Ces traces sont plus difficilement accessibles, car non seulement elles proviennent de plusieurs sources, mais elles n'ont pas été systématiquement récupérées en cours de route. Un appel à tous les acteurs impliqués lors de ce projet a été lancé pour tenter de mettre la main sur ces traces informelles. Nous avons ensuite constaté que ces traces sont plus difficiles à analyser, puisqu'elles sont parfois fragmentées et écrites de manière non systématique. Dans certains cas, elles réfèrent à des décisions prises lors de rencontres formelles, comportant peu d'informations sur les processus qui ont mené à ces décisions. Toutefois, en croisant les différentes traces d'une même rencontre ou d'une même activité de diffusion, nous arrivions à avoir un portrait plus représentatif des processus de collaboration qui s'y sont joués. Nous croyons donc que ces traces, bien qu'elles comportent certaines limites méthodologiques, doivent être prises en compte pour nous permettre de mieux comprendre les interactions au cœur du travail d'analyse.

Analyse du corpus

Une analyse thématique en continu (Paillé & Mucchielli, 2012) a été réalisée sur l'ensemble du corpus à partir des supports papier préalablement colligés. Avoir recours au support papier était pertinent dans notre cas puisque cela permettait de prendre en compte les différents types de matériau (p. ex. les notes manuscrites et les schémas des interactions dans les notes d'observation), facilitait la manipulation des données et permettait un contact physique avec l'ensemble du corpus en simultané. L'ensemble du matériel recueilli a été lu une première fois par la première auteure en portant principalement le regard sur les interactions entre les acteurs lors du travail d'analyse des données. Les traces ont été placées par ordre chronologique pour permettre de mieux apprécier l'évolution de la nature des interactions entre chacun des acteurs. Dès la seconde lecture et lors des suivantes, des thématiques ont été identifiées, décrites et soutenues par des extraits du matériel colligé, afin de bien représenter les phénomènes observés. L'ensemble des thématiques a ensuite été présenté à la troisième auteure, qui les a validées, bonifiées, modifiées à partir de sa lecture du corpus. Les thématiques ont finalement été organisées de manière à en faciliter la communication et ainsi permettre de mieux répondre aux questions posées en introduction, soit de décrire comment s'est

déroulée la création d'une zone de partage permettant la production de savoirs et les transformations des acteurs au contact les uns des autres.

De la recherche d'une compréhension mutuelle à l'affirmation des positions de savoir

« *On ne connaît que les choses que l'on apprivoise* » (Saint-Exupéry, 1943, p. 83).

Nous offrons tout d'abord des pistes de réponse à notre première question, à savoir comment s'est déroulée la création d'une zone de partage permettant la production de savoirs. L'analyse des traces, plus particulièrement celles au tout début de la démarche de collaboration, a mis en lumière un premier constat, soit la nécessité pour les acteurs de s'approprier mutuellement à l'intérieur de chacune des zones de collaboration. Des questionnements et des remarques à cet effet ont été relevés principalement dans les journaux de bord des membres de l'équipe de recherche et dans les résumés des rencontres collectives. L'équipe-école avait déjà un bon bout de chemin de fait en ce sens, puisque leur équipe était relativement stable depuis quelques années. L'équipe de recherche a dû s'approprier, puisqu'il s'agissait de leur premier projet d'envergure mené en collaboration. Évidemment, l'appropriation des acteurs à l'intersection des deux ensembles était nécessaire au bon déroulement du projet. Cette étape constituait un préambule à la mise en œuvre d'une relation de saine collaboration nécessaire au travail d'analyse subséquent. Il s'agissait, comme l'affirme Klein (2007), de créer une « synergie » à l'intérieur de la grande équipe, celle-ci étant la clé du bon déroulement de la démarche.

L'analyse du corpus montre que c'est par la clarification des rôles de chacun que la collaboration s'est instaurée et renforcée. Il s'agissait, pour la grande majorité des acteurs, d'une première expérience de recherche-action-formation. Non seulement fallait-il apprendre à se connaître et à se faire confiance en tant qu'équipe, mais aussi à approprier son rôle particulier dans la recherche-action-formation. Les premières rencontres collectives et individuelles, ainsi que les rencontres informelles, ont permis de construire les bases nécessaires à la clarification de ces rôles. Une des enseignantes, lors d'une rencontre informelle avec un membre de l'équipe de recherche, a confié ne pas être habituée à cette approche de recherche où son apport était considéré au-delà de fournir un milieu au chercheur pour sa collecte de données. Elle manifestait de l'enthousiasme à l'idée de pouvoir enfin contribuer activement à l'ensemble du processus de recherche. Il a donc d'abord fallu transformer la représentation que les membres de l'équipe-école avaient de la recherche, puis négocier, parfois ouvertement, parfois implicitement, les rôles et les responsabilités de chacun dans ce nouveau paradigme. Cette situation soulève un enjeu pour l'opérationnalisation de ce type de recherche, soit la capacité des acteurs de passer d'une posture passive (recevoir les savoirs d'un expert) à une posture active (coconstruire des savoirs). Ce passage a été particulièrement significatif pour certaines enseignantes. Alors que l'une d'entre elles

avait des craintes au début du projet : « Des fois, je me disais que ce ne serait pas possible » (ens. 1), les enseignantes ont déclaré lors de la rencontre bilan de l'an 1 : « On avait du temps pour collaborer » (ens. 1); « Nous avons l'espace pour le faire » (ens. 2); « Ça nous a permis de ne pas le faire à la course » (ens. 6); « Ça émerge de nos besoins, ça fait toute la différence! » (ens. 3); « Ça, c'est de la formation dans l'action! » (ens. 1).

L'analyse du corpus a permis de soulever un exemple précis de l'évolution de l'appropriation des rôles, soit celui de l'enseignante spécialiste en EPS. Lors de la deuxième rencontre collective formelle, alors qu'elle se questionnait sur son rôle exact dans la recherche-action-formation, une des titulaires a affirmé devant le groupe que l'enseignante spécialiste en EPS était une personne-ressource et que son apport était essentiel au bon déroulement du projet, qui porte sur l'implantation d'une période d'activité physique quotidienne. Dès la rencontre suivante et graduellement jusqu'à la dernière rencontre de l'année scolaire, diverses traces montrent l'évolution de l'espace occupé par la spécialiste en EPS lors des rencontres collectives. Elles sont également appuyées par des extraits du journal de bord de la coordonnatrice relatant des rencontres informelles ayant eu lieu à l'école entre les rencontres collectives. À titre d'exemple, la Figure 2 présente un extrait du schéma des interactions entre les acteurs à la première rencontre, puis à la cinquième rencontre. On y constate une différente posture, alors que la spécialiste en EPS est beaucoup plus sollicitée à la cinquième rencontre qu'à la première rencontre par les membres de l'équipe-école. Elle est également assise plus près de la chercheuse, qui semble être davantage en soutien. Lors de la rencontre bilan à la fin de la première année, elle a d'ailleurs soulevé qu'elle aimerait bien prendre le rôle d'accompagnatrice pour soutenir ses collègues, mais qu'elle n'avait pas le temps dans le cadre de sa tâche actuelle : « J'aimerais ça prendre ça sur mes épaules! J'aimerais beaucoup que ça fasse partie de mes heures (de travail)! » (ens. EPS). Libérer une ressource à l'intérieur de l'école pour assumer le leadership du projet a été identifié comme une condition de réussite pour la poursuite de celui-ci par l'ensemble des acteurs lors de la rencontre bilan de l'an 1 (Beaudoin et al., 2018). L'octroi d'un dégageant dans la tâche de cette enseignante a été adopté par la direction d'école à compter de l'an 2 du projet. Ce dégageant lui a permis de consacrer l'équivalent de dix journées, à raison d'une demi-journée par période de deux semaines, à l'accompagnement de l'équipe-école dans la mise en œuvre du projet.

Enfin, au cœur de la recherche d'une compréhension mutuelle se trouve la reconnaissance des différentes positions de savoir de chacun des acteurs. Il s'agit d'une étape essentielle qui découle de la clarification des rôles dans le projet et en facilite l'opérationnalisation, et ce, dans les trois zones de collaboration. Par position de savoir, nous entendons la contribution assumée par chaque acteur et reconnue par le

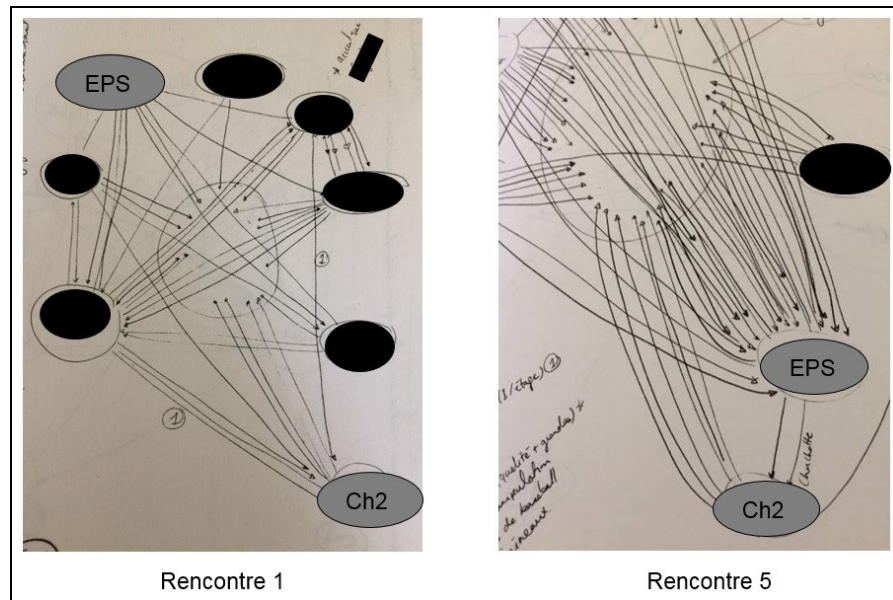


Figure 2. Un exemple de l'évolution des interactions avec l'enseignante spécialiste en EPS lors des rencontres collectives.

collectif dans la production de nouveaux savoirs propres à la recherche-action-formation. Cette contribution vise autant la nature du savoir à partager au collectif, lié au bagage particulier qu'il possède, que la posture mise en œuvre face au collectif. Reconnaître la position de savoir de chacun des acteurs, incluant la sienne, représente une condition nécessaire permettant la production de savoirs qui ont du sens pour tous. La Figure 3 présente les positions de savoir de chaque acteur à la fin de l'an 1, positions qui se sont construites au fur et à mesure du projet et qui ont été mises en lumière par l'analyse du corpus.

Cette clarification des positions de savoir a été discutée ouvertement lors des rencontres formelles et informelles avec l'ensemble des acteurs à divers moments durant le projet. L'analyse du corpus a également permis de relever d'autres traces, au travers par exemple de la nature des questions posées et répondues ou des responsabilités assumées qui différaient d'un acteur à l'autre. L'exemple cité précédemment de l'enseignante spécialiste en EPS offre une bonne illustration de cette

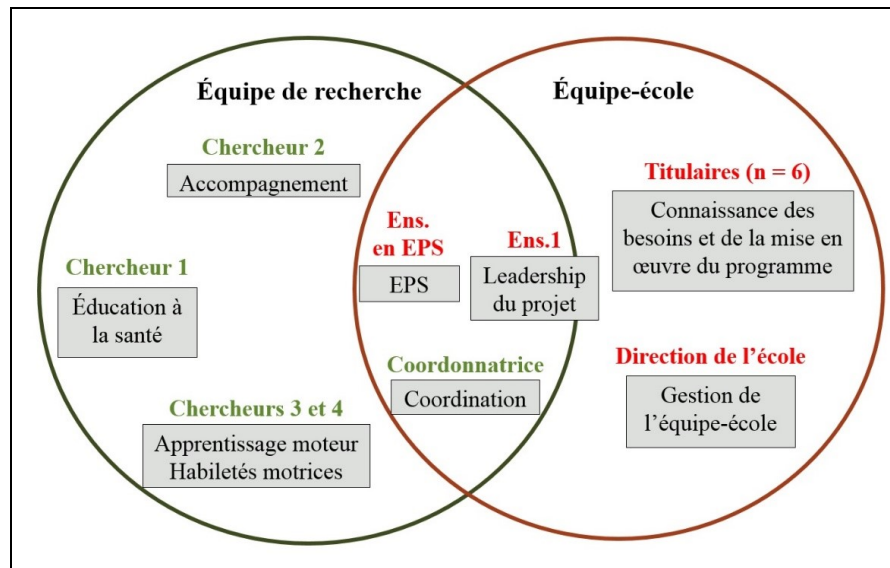


Figure 3. Les positions de savoir de chaque acteur à la fin de l'an 1.

évolution jusqu'à l'adoption de sa position d'experte du domaine de l'EPS. En assumant cette responsabilité devant le collectif et en contribuant à la coconstruction des savoirs à partir de ses compétences professionnelles, elle s'est positionnée comme experte de contenu en soutien à ses collègues qui ont davantage sollicité ses conseils lors de la mise en œuvre du projet. Parallèlement, la posture centrale de la coordonnatrice au sein de la troisième zone de collaboration a fait émerger une position de savoir particulière. Portant tantôt le chapeau de membre de l'équipe de recherche dans les interactions avec les membres de l'équipe-école, tantôt celui de responsable du partage des informations colligées auprès des membres de l'équipe-école dans les rencontres entre les chercheurs, elle a été au cœur des processus de collaboration, à cheval entre les deux ensembles. Ces différentes positions de savoir ont influencé la dynamique de collaboration lors du travail concret d'analyse. Lors de la rencontre bilan de l'an 1, les enseignantes ont d'ailleurs affirmé que cette reconnaissance de leur apport particulier dans le projet et leur positionnement dans le collectif leur a permis de se sentir « considérées professionnellement dans la collaboration ».

Une négociation du sens en quatre temps

Selon Van der Maren (2014), un trait particulier de la recherche-action est « son adaptabilité aux conditions matérielles et temporelles du contexte dans lequel elle est entreprise » (p. 122). Cela implique nécessairement de faire preuve de souplesse dans le travail concret d'analyse en collaboration avec les personnes impliquées dans la

recherche. Il faut se rappeler que dans une recherche-action, on assiste à une « coconstruction de nouveaux savoirs nécessaires à l'action et à la conduite du projet, et (une) coconstruction de nouveaux savoirs de la recherche » (Capelani, 2006, p. 81). L'analyse des données est ainsi intimement liée à l'opérationnalisation du projet. Voyons maintenant comment et à quel moment cette collaboration s'est traduite dans le travail concret d'analyse de notre projet.

L'analyse du corpus indique que la négociation du sens entre les acteurs s'est effectuée en quatre temps lors de la démarche de recherche-action-formation. Le premier temps de production de savoirs s'est réalisé en direct lors des rencontres collectives entre l'équipe de recherche et l'équipe-école. Il a permis de dégager des connaissances en lien avec les objets au cœur de la recherche. Il s'agissait de faire la synthèse des éléments discutés collectivement à chacune des étapes du dispositif d'accompagnement, tels les problématiques identifiées, les stratégies à mettre en œuvre et les indicateurs de succès. La recherche de sens s'est ainsi faite sur place et a été négociée avant la fin de chaque rencontre. Dans la grande majorité des cas, un membre de l'équipe de recherche entamait et guidait les discussions, alors que l'ensemble de l'équipe-école générait elle-même les différentes connaissances. Le bilan synthèse produit était envoyé par l'équipe de recherche à l'équipe-école après la rencontre pour corroboration, puis était repris au début de la rencontre suivante pour ajustement, en cas de besoin. Les données recueillies lors de ce premier temps, illustrées plus particulièrement dans les schémas d'interaction et les notes d'observation, témoignent de la dynamique de collaboration entre les acteurs et mettent en lumière les interactions et la contribution de chacun au collectif.

Le deuxième temps de production de savoirs s'est réalisé parallèlement au premier, mais cette fois-ci de manière individuelle, lors de rencontres formelles avec un ou plusieurs membres de l'équipe-école dans le cadre du dispositif d'accompagnement individuel. Outre la documentation des modèles d'action faisant référence aux objets au cœur de la recherche, divers éléments ont émergé de ces rencontres individuelles, qu'il s'agisse de conditions favorables ou non au changement, d'ajustements au plan initialement établi, d'inconforts, de limites, entre autres. Encore une fois, il s'agissait ici de documenter le déroulement de chacune des étapes du dispositif d'accompagnement, mais cette fois-ci, la négociation du sens s'est faite dans un rapport beaucoup plus étroit entre les acteurs. Ce rapport plus étroit a induit une analyse plus précise de la dynamique de changement, ce qui a ouvert la porte à la négociation de sens en lien avec deux autres types de connaissances, soit l'appropriation par l'acteur de la démarche de recherche-action-formation et les processus de transformation de la pratique enseignante.

Le troisième temps de production de savoirs est de différente nature : alors que les deux premiers temps faisaient l'objet de négociations de sens en direct, à même

l'opérationnalisation du projet, ce troisième temps s'est déroulé *a posteriori*, en prenant en compte l'ensemble des traces recueillies lors du projet. Ce temps de production de savoirs a été réalisé à la fin de l'année scolaire, en préparation à la rencontre bilan regroupant l'ensemble des acteurs. Tout le matériel recueilli en cours d'année a fait l'objet d'une analyse thématique par l'un des chercheurs de l'équipe. Des thématiques permettant de répondre aux objectifs de la recherche-action-formation ont été identifiées et décrites. Ces thématiques ont par la suite été validées et bonifiées par un autre membre de l'équipe de recherche, à la suite de sa lecture de l'ensemble du matériel. Elles ont finalement été proposées à l'équipe-école lors de la rencontre du bilan final pour être validées, précisées ou ajustées. Par souci d'efficacité, cette dernière n'a cependant pas eu accès à l'ensemble du matériel, mais seulement aux thématiques identifiées et décrites par l'équipe de recherche. Ce troisième temps d'analyse a permis de dégager principalement des connaissances liées aux processus de transformation de la pratique des acteurs et aux processus mêmes de la recherche-action-formation.

Le quatrième et dernier temps de production de savoirs s'est déroulé à la suite du projet, une fois la phase dite active terminée. En cohérence avec la nature de ce type de recherche, les membres de l'équipe-école ont été invités à participer à diverses activités de diffusion scientifique et professionnelle. Selon Monceau (2015), les praticiens justifient surtout leur participation à une recherche-action par les retombées directes sur leur propre pratique; la diffusion vers d'autres milieux ne leur apparaît pas comme étant une priorité, alors que c'est partie prenante du travail du chercheur (Barbier, 2003). Dans le cadre de notre projet, les enseignantes se sont toutefois engagées volontairement et avec plaisir dans ces activités de diffusion. L'engagement a été réciproque puisque l'équipe de recherche a également été sollicitée par l'équipe-école pour participer à des activités de diffusion professionnelles en leur compagnie. À titre d'exemple, la présence de l'équipe de recherche lors de la Foire pédagogique de la commission scolaire de l'école participante a permis d'observer les enseignantes présenter le projet à d'autres enseignantes de la commission scolaire. Pour l'équipe-école, la présence de l'équipe de recherche était importante puisqu'elle a permis de donner une « certaine notoriété [au] projet » (ens. 3).

L'analyse du corpus montre que les rencontres de préparation à ces activités, de même que les activités de diffusion en tant que telles ont permis d'amener une vision plus riche du sens que les membres de l'équipe-école donnaient à leur expérience. À titre d'exemple, les questions de l'auditoire lors d'une conférence ou le fait de devoir parler de la manière dont elles ont intégré la période d'activité physique dans leur pratique quotidienne pouvaient les amener sur des terrains encore non exploités dans le cadre de la collecte des données. Le fait de symboliser et d'exprimer verbalement leur vécu semble les avoir aidées à intégrer les apprentissages réalisés dans le cadre du projet (Villeneuve, 1995). Lors des activités de diffusion, l'équipe de recherche a pu

avoir un accès privilégié au sens des transformations vécues par ces enseignantes; sens qui ne nous avait non pas échappé, mais que l'on n'avait peut-être pas saisi dans toute sa richesse. Par leur participation active à ces activités, les membres de l'équipe-école ont démontré leur capacité à produire des savoirs d'expression (Savoie-Zajc, 2001), une forme de savoir poursuivie par la recherche-action.

La (re)création au contact de l'autre... ou les retombées de la collaboration

Selon Barbier (2003), la coformation constitue un point central de la recherche-action : les chercheurs apprennent de leurs interactions avec les praticiens autant que ces derniers au contact des chercheurs. En nous basant sur l'analyse du corpus, nous avançons maintenant des pistes de réponse à notre deuxième question, en mettant en lumière les transformations suscitées par le contact des uns et des autres, et ce, à toutes les étapes du projet.

Le projet a tout d'abord induit une meilleure collaboration au sein même de l'équipe de recherche. L'analyse du corpus montre une organisation de plus en plus efficace tout au long du projet (p. ex. un ordre du jour plus précis, la durée des rencontres fixée à l'avance, la présence d'objectifs prédéterminés), de même que l'utilisation plus judicieuse des forces de chacun des membres, tant dans l'opérationnalisation que dans l'analyse des données (p. ex. la sollicitation directe de certains chercheurs en fonction de leur expertise particulière). Les traces des différentes rencontres collectives et des extraits de journaux de bord permettent d'appuyer cette affirmation. Le contact régulier avec les membres de l'équipe-école a permis une meilleure compréhension de leurs besoins et de la réalité du milieu scolaire. Comme l'affirme Dionne (2004), c'est en s'inscrivant dans une « démarche de compréhension et de réflexion liée au contexte d'action des praticiens » (p. 78) que nous avons pu actualiser tout le potentiel de cette rencontre entre ces deux ensembles. Cette compréhension a par ailleurs influencé les projets de recherche subséquents, non seulement dans la phase de préparation où la réalité des milieux était davantage prise en compte, mais aussi dans la conduite des projets, par une sensibilité renouvelée quant aux contraintes exprimées par les milieux dans l'exercice quotidien de leur profession. L'analyse du corpus, sous l'angle des interactions lors du travail d'analyse, a permis à l'équipe de recherche de reconnaître davantage la nécessité et la pertinence de l'apport des membres de l'équipe-école dans cette étape importante de la recherche-action-formation. Doucet et Dumais (2015) résument bien cette prise de conscience :

En fait, la reconnaissance du savoir pratique et sa complexité, du fait que celui-ci compose nécessairement avec les contingences du quotidien, oblige le chercheur à se départir d'une certaine condescendance que l'on peut retrouver à la fois dans l'expertise et la posture critique (p. 82).

Une autre retombée du projet réfère à une meilleure définition des rôles et des responsabilités des membres au sein de l'équipe-école, ce qui a facilité la mise en

œuvre de la période d'activité physique au quotidien. Cela a permis notamment à l'équipe-école de justifier l'octroi d'un dérogement à une ressource à l'interne pour poursuivre le travail amorcé lors de la recherche-action-formation. Cette reconnaissance souligne la production de savoirs d'expérience (Savoie-Zajc, 2001) qui permettent de soutenir la poursuite du dispositif d'accompagnement de manière autonome. La réponse aux objectifs de la recherche-action-formation montre que les membres de l'équipe-école ont développé, de manière collective surtout, mais aussi individuelle dans certains cas, leur autonomie pour résoudre les problématiques vécues dans la mise en œuvre de la période d'activité physique quotidienne (Beaudoin et al., sous presse). Leur participation active au premier temps d'analyse, où l'équipe-école a été amenée à faire la synthèse de savoirs liés aux objets au cœur de la recherche, semble les avoir aidés à s'approprier ce dispositif, ce qui constitue un effet structurant du projet. En parallèle, nous constatons l'amélioration du sentiment de compétence pour organiser et animer les périodes d'activité physique, ce qui était le besoin à l'origine même de la recherche-action-formation. En ce sens, les membres de l'équipe-école ont démontré leur capacité à produire des savoirs praxéologiques (Savoie-Zajc, 2001) liés à la recherche-action-formation.

De plus, l'analyse du corpus sous l'angle des interactions lors du travail d'analyse a permis de mettre en lumière une activité importante qui a contribué à valoriser les enseignantes dans leur compétence à assumer ce nouveau rôle en milieu scolaire. Il s'agit de la participation active de ces dernières aux activités de diffusion professionnelles et scientifiques. La « mise en mots » (Streicher, 2015, p. 116) de leur expérience en vue de la partager à l'extérieur de leur cercle restreint leur a non seulement permis de dévoiler d'autres éléments qui n'avaient pas été mis au jour jusqu'alors, mais aussi de les reconnaître, de les revaloriser dans les actions qu'elles mènent au quotidien dans leur propre pratique. La présence d'un membre de l'équipe de recherche à certaines activités de diffusion professionnelles à la demande des membres de l'équipe-école a également permis, selon leurs dires, de faire reconnaître la pertinence de leur projet et le sérieux de leur démarche. Cela rejoint les propos de Capelani (2006), à savoir qu'inclure les praticiens dans cette dernière étape de la recherche-action permet non seulement de les former à cette production de connaissances, mais contribue également à leur reconnaissance sociale.

Conclusion

Cet article avait pour but d'ouvrir la « boîte noire » du travail concret d'analyse, plus particulièrement lors d'une recherche-action-formation. La cartographie des trois zones de collaboration a tout d'abord permis d'illustrer les interactions entre les différents acteurs engagés dans la recherche-action-formation. La première question que nous nous sommes posée portait sur le déroulement de la création d'une zone de partage permettant la production de savoirs qui ont du sens pour tous. Nous avons tout d'abord

identifié la nécessité de nous apprivoiser mutuellement comme première étape de la collaboration entre les acteurs. La clarification des rôles de chaque acteur est ensuite apparue nécessaire pour pouvoir actualiser de manière concrète cette collaboration. Finalement, la reconnaissance des différentes positions de savoir de chacun des acteurs s'est révélée au cœur de la production de savoirs qui ont du sens pour tous. En portant le regard plus spécifiquement sur le travail concret d'analyse des données, nous avons pu identifier et décrire quatre temps où les acteurs ont été engagés de manière active dans la production de savoirs, soit lors des rencontres collectives et individuelles, lors de la rencontre bilan à la fin de la première année du projet et lors de la préparation et la réalisation des activités de diffusion. Finalement, l'identification et la description de diverses transformations, tant chez les membres de l'équipe-école que chez les membres de l'équipe de recherche, nous ont permis de répondre à notre deuxième question en mettant en lumière les transformations des acteurs au contact de l'autre dans le cadre de ce projet.

Cet article apporte une contribution originale en permettant d'accéder à la négociation des positions de savoir lors du travail concret d'analyse d'une recherche-action-formation. Il faut toutefois rappeler que les résultats de cet article se basent sur une analyse secondaire de données recueillies dans le cadre d'un projet visant d'autres objectifs. La nature du matériel analysé nous incite à la prudence quant à l'exhaustivité des conclusions présentées dans cet article. Le portrait, bien qu'apportant une contribution intéressante, n'est pas complet et mériterait d'être davantage exploré, notamment afin de mieux identifier les nuances dans la négociation lors du travail d'analyse. Les futures recherches auraient avantage à porter une attention particulière à cet aspect en ayant recours à une documentation plus systématique des processus de construction sociale lors du travail concret d'analyse des données, à la manière des travaux de Latour. Cela permettrait de mieux documenter non seulement le savoir produit par le collectif, mais également de dégager avec plus de finesse les processus qui ont mené à la coconstruction de ce savoir.

En terminant, il semble pertinent de soulever certains éléments qui apparaissent essentiels pour favoriser une saine collaboration entre les différents acteurs, en particulier lors de cette étape importante qu'est l'analyse des données d'une recherche-action-formation. Nous souhaitons ainsi sensibiliser les jeunes chercheurs, ou les chercheurs aguerris tentés de se lancer dans l'aventure, à porter une attention particulière à ces éléments pour optimiser la possibilité de vivre une expérience enrichissante.

Bien que cet élément ait été présent tout au long de cet article, nous insistons tout de même sur l'importance de la clarification des rôles de chaque acteur, processus qui s'entame dès la première rencontre, mais qui doit également se faire en continu tout au long de la démarche de recherche-action-formation. Cette constante (re)clarification

des rôles est essentielle au sein des trois zones de collaboration et non seulement à l'intersection des ensembles. Toutefois, et c'est bien là le paradoxe, ce processus de clarification des rôles doit rester ouvert et flexible en fonction de l'évolution de la recherche. Car au cœur même de la clarification des rôles se retrouve l'importance de respecter les besoins, les limites et les forces de chaque acteur. Certains désirent ou sont en mesure d'occuper une place plus importante ou plus active qu'un autre en fonction des étapes de la recherche, de leur intérêt ou de leurs compétences. En ce sens, la reconnaissance de l'apport de chaque acteur passe d'abord par le respect de la contribution qu'il veut bien apporter au travail collectif à ce moment précis. Il est à noter que la clarification des rôles est étendue à tous les acteurs, tant chercheurs que praticiens. Cet élément est en cohérence avec l'un des quatre critères de rigueur de la recherche-action, soit le respect des valeurs et des principes démocratiques (Savoie-Zajc, 2001).

Un autre élément que nous voulons soulever est l'importance de l'organisation efficace de la démarche d'analyse et la gestion rigoureuse des traces. Selon Guillemette et Savoie-Zajc (2012), garder des traces permet à tous les acteurs, praticiens comme chercheurs, de « prendre conscience de leur évolution ainsi que celle du groupe » (p. 22). Nous croyons toutefois que le chercheur est responsable de fournir un cadre structurant qui, sans être rigide, facilite la documentation de la démarche. Nous avons pu le constater à chacun des quatre temps de production de savoirs relevés dans le cadre de cet article. Plus le tout est bien organisé, clair, systématique, mais flexible, plus les acteurs, les membres de l'équipe de recherche comme les membres de l'équipe-école, sont enclins à s'impliquer dans le processus et à le documenter. Finalement, nous ne pouvons passer sous silence l'importance de rendre le processus agréable, convivial et plaisant pour tous. Prendre part à une recherche-action est une démarche complexe et remplie d'incertitudes, de paradoxes, tant pour les praticiens que pour les chercheurs (Herr & Anderson, 2015; Pourtois et al., 2013). S'assurer que « chacun y pren[d] son pied » (Berger, 2003, p. 26) ne peut que renforcer le désir de chacun de s'investir totalement dans le processus.

Par le partage de cette expérience de collaboration, nous espérons avoir contribué à mieux comprendre les interactions lors du travail concret d'analyse, en particulier lors de la conduite d'une recherche-action-formation avec des acteurs du milieu scolaire. En répondant à cet appel de textes, nous avons pris conscience de l'importance de documenter davantage cet aspect de la fabrique des analyses qualitatives. En effet, le travail réalisé lors de l'analyse du corpus puis lors de la préparation de cet article nous a amenés à voir d'un nouvel angle les processus de collaboration qui ont eu lieu pendant le projet. Par le fait même, cela nous a amenés à revisiter la représentation que nous avons de notre rôle de chercheurs.

Références

- Barbier, R. (2003). Le sujet dans la recherche-action. Dans P. M. Mesnier, & P. Missotte (Éds), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 51-68). Paris : L'Harmattan.
- Beaudoin, S., Turcotte, S., Berrigan, F., Gignac, C., & Bernier, P. M. (2018). Dispositif d'accompagnement professionnel pour optimiser la mise en œuvre d'une période d'activité physique quotidienne en milieu scolaire. *Staps, 120*(2), 63-81.
- Berger, G. (2003). La recherche-action : épistémologie historique. Dans P. M. Mesnier, & P. Missotte (Éds), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 13-26). Paris : L'Harmattan.
- Bourassa, M., Phillion, R., & Chevalier, J. (2007). L'analyse de construits : une co-construction de groupe. *Éducation et francophonie, 35*(2), 78-116.
- Capelani, C. (2006). Une formation à et par la recherche-action : difficultés, transformations et conditions de faisabilité. Dans F. Crézé, & M. Liu (Éds), *La recherche-action et les transformations sociales* (pp. 53-86). Paris : L'Harmattan.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation, 31*(2), 259-272.
- Charlier, E. (2012). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier, & P. Perrenoud (Éds), *Former des enseignants professionnels* (4^e éd., pp. 119-143). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Coenen, H. (2001). Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs. Dans G. Amado, & A. Lévy (Éds), *La recherche-action. Perspectives internationales* (pp. 19-32). Paris : Éditions Eska.
- Couture, C., Bednarz, N., & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative* (pp. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Crézé, F., & Liu, M. (2006). *La recherche-action et les transformations sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissance pour l'action. Arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme. Institut national de la recherche agronomique.
- Dionne, L. (2004). L'espace de médiation. Un lieu de réflexion sur les rôles et la posture du chercheur. Dans M. L'Hostie, & L.-P. Boucher (Éds), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques* (pp. 63-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Doucet, M.-C., & Dumais, L. (2015). La recherche-action collaborative, une activité dialogique pour produire des connaissances. Dans Les chercheurs ignorants (Éds), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 75-84). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Guillemette, S., & Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 14-25.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The action research dissertation* (2^e éd.). London : Sage.
- Klein, J.-L. (2007). La recherche-action en développement local. Possibilités et contraintes. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative* (pp. 31-45). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Liu, M. (2003). La recherche-action et la constitution des acteurs sociaux. Dans P. M. Mesnier, & P. Missotte (Éds), *La recherche-action : une autre manière de chercher, se former, transformer* (pp. 201-208). Paris : L'Harmattan.
- Monceau, G. (2015). La recherche-action en France : histoire récente et usages actuels. Dans Les chercheurs ignorants (Éds), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 21-31). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 14-23.
- Morrisette, J., & Desgagnés, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- 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. (1994). Pour une méthodologie de la complexité en éducation : le cas d'une recherche-action-formation. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 215-230.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches qualitatives Hors-série*, 15, 25-35.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.

- Saint-Exupéry, A. (1943). *Le petit prince*. New York, NY : Harcourt, Brace & Company.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 15-50). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Streicher, F. (2015). Commandes publiques et ingénierie sociale : modélisation d'un processus de co-élaboration d'études sociologiques. Dans Les chercheurs ignorants (Éds), *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance* (pp. 109-118). Rennes : Presses de l'EHESP.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Villeneuve, L. (1995). *Des outils pour apprendre : reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes*. Montréal : Éditions Saint-Martin.

Sylvie Beaudoin, Ph. D., est professeure à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse au développement professionnel, à la responsabilisation personnelle et sociale ainsi qu'à la formation initiale et continue en éducation physique et à la santé. Elle est chercheure au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Sylvain Turcotte, Ph. D., est professeur à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Chercheur au CRIFPE, ses recherches concernent l'analyse de l'enseignement et des conditions d'apprentissage en éducation physique et à la santé. Plus spécifiquement, il s'intéresse aux facteurs contextuels sous-jacents à l'implantation des initiatives d'éducation à la santé et aux pratiques éducationnelles des enseignants.

Catherine Gignac, M. Sc., est professionnelle de recherche et chargée de cours à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts portent sur le développement des habiletés motrices, l'accompagnement professionnel et la supervision de stagiaires en enseignement en éducation physique et à la santé.

Pour joindre les auteurs :

Sylvie.Beaudoin@USherbrooke.ca

Sylvain.Turcotte@USherbrooke.ca

Catherine.Gignac@USherbrooke.ca

Le fil rouge de la reconnaissance dans la fabrique des analyses : une recherche d'équilibre pour les chercheurs

Annie Lambert, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Anne-Sophie Audet, B.A.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Émilie Breault, B.A.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

Cet article vise à présenter une réflexion concernant les enjeux de reconnaissance qui ont été soulevés à travers les différentes étapes d'un projet de recherche participative et particulièrement au regard de la fabrique des analyses. Les résultats du projet – qui vise entre autres à mettre en lumière les savoirs expérientiels de parents recevant les services de la protection de l'enfance – ont suscité des réactions inattendues lors de leur diffusion

Note des auteures : Les réflexions émises dans cet article prennent appui sur le projet de recherche de A. Lambert intitulé « Trajectoires des familles recevant des services de la protection de l'enfance : Rencontre entre les savoirs professionnels et les savoirs expérientiels ». Nous remercions le Fonds de recherche du Québec – Société et culture pour la subvention obtenue (FRQSC 2015-2018). La recherche a été réalisée auprès de parents recevant les services du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de l'Estrie – Centre hospitalier universitaire de Sherbrooke (CIUSSS de l'Estrie – CHUS), volet centre de protection de l'enfance et de la jeunesse (CPEJ), sous le couvert d'une approbation éthique de l'établissement (2016-635). La rédaction du rapport final du projet est en cours. Nous remercions les membres de l'établissement ayant collaboré aux démarches de recrutement pour leur collaboration, et également tous les parents ayant participé au projet pour leur temps et leur générosité.

préliminaire. Ces réactions ont été le tremplin à un processus réflexif qui est présenté à partir des thèmes suivants : la posture des chercheuses, les enjeux méthodologiques, le fil rouge de la reconnaissance dans le parcours des analyses ainsi que l'engagement des chercheuses. Cet exercice de réflexivité a mis à l'avant-scène certaines frontières ténues qui appellent à la vigilance et demandent qu'un équilibre s'établisse entre neutralité scientifique et engagement social.

Mots clés

MÉTHODOLOGIE PARTICIPATIVE, SAVOIR EXPÉRIENTIEL, RECONNAISSANCE, POINT DE VUE DES PARENTS, PROTECTION DE LA JEUNESSE

Introduction

« Pourquoi, pour quoi, pour qui et comment faisons-nous de la recherche » (Lyet & Paturel, 2012, p. 3)? Cette question est cruciale afin d'assurer la cohérence entre les intentions des chercheurs et les résultats escomptés. Au cœur d'une recherche de type qualitatif, particulièrement dans le champ du travail social qui est le nôtre¹, les frontières sont parfois fines entre la recherche et l'intervention, entre la démarche scientifique et la démarche sociale.

Plus particulièrement, faire de la recherche auprès de populations vulnérables – dans notre projet, auprès de parents recevant les services de la protection de l'enfance – soulève un certain nombre de défis et d'enjeux au plan méthodologique, et ce, à différentes étapes d'un projet de recherche. Avoir accès aux personnes lors du recrutement, construire des outils de collecte de données efficaces et accessibles, créer des conditions d'expression favorables et non menaçantes, mener des analyses à proximité des réalités vécues n'en sont que quelques-uns.

Or, au-delà de ces défis, les réactions de chercheurs, d'étudiants et de professionnels au regard du partage de nos résultats préliminaires nous ont propulsées dans une kyrielle de questionnements et de réflexions autour de la validité des données recueillies, de la rigueur des analyses que nous avons effectuées et surtout, au sujet des enjeux de reconnaissance qui émergeaient de nos travaux. C'est donc la question « *comment êtes-vous certains que les parents vous disent la vérité?* » qui a été le déclencheur d'un réel exercice réflexif menant à questionner les jeux et enjeux du parcours de recherche jusqu'aux analyses, entre les différents acteurs gravitant autour de notre projet.

Nous présenterons donc, dans les lignes qui suivent, cet exercice réflexif. En premier lieu, nous considérons pertinent de situer notre posture comme équipe de recherche puisqu'elle a inévitablement orienté les choix faits à travers notre démarche. Ensuite, nous nous attarderons aux enjeux méthodologiques rencontrés dans le déploiement de la recherche. Nous exposerons par la suite les différents niveaux et enjeux de reconnaissance qui se tissent du début du projet jusqu'à la démarche

d'analyse. Finalement, nous ouvrirons la discussion en misant sur l'engagement du chercheur et la recherche de l'équilibre, sur le fil rouge de la reconnaissance que nous avons mis en lumière au cours de nos réflexions.

Enjeux de posture : d'où parle-t-on et que veut-on faire?

« D'où parle-t-on? » est une expression empruntée à Bertrand². Elle vise évidemment à situer les propos, à en saisir la provenance, les influences. Les origines épistémologiques et disciplinaires orientent nos choix méthodologiques, nos façons de penser la recherche, le regard posé sur les situations, mais également les représentations attribuées aux différents acteurs.

D'une part, notre projet s'inscrivait dans la tradition des théories interprétatives, plus particulièrement dans le courant constructiviste. Pour Anadón (2006),

on fait appel à ces théories interprétatives parce qu'elles partagent l'objectif de donner la parole aux différentes voix, personnes et groupes sociaux afin de les amener à prendre la place qui leur revient au sein de la société (p. 11).

Ainsi, par le choix d'une épistémologie constructiviste, nous portions une certaine vision du monde (Riverin-Simard, Spain, & Michaud, 1997), du développement des connaissances et des parents que nous souhaitions rencontrer. Nous endossions la vision de Watzlawick (1988) pour qui l'intérêt du constructivisme n'est pas de se pencher sur « qui connaît » mais plutôt sur la recherche de la réalité. De même, nous envisageons le paradigme constructiviste comme « une épistémologie transactionnelle/subjectiviste où l'investigateur et le participant sont liés de façon interactive, où ce qui est connu ou créé dans la recherche est intrinsèquement lié notamment aux interactions du chercheur avec les personnes qu'il côtoie » (Riverin-Simard et al., 1997, p. 67).

Un tel positionnement transparaisait nécessairement dans la manière de voir et de comprendre le processus de recherche. De même, il colorait inévitablement la manière de l'actualiser et, plus particulièrement encore, le regard porté sur les données recueillies à travers les étapes et le processus d'analyse. C'est d'entrée de jeu avec une très grande ouverture que les données ont été « regardées », ouvrant ainsi la voie à la reconnaissance des différentes représentations possibles des acteurs sur une réalité, des représentations qui ne prétendent pas être une vérité, puisqu'il est admis que dans une posture constructiviste, il n'y a pas qu'une seule vérité mais bien des clés d'interprétation (Watzlawick, 1988).

Cette façon de voir les choses n'était pas indépendante de la discipline à l'intérieur de laquelle notre recherche était ancrée, soit le travail social. Inévitablement, une recherche s'inscrivant dans cette discipline devenait teintée, entre autres, par les valeurs de la profession : la justice sociale, la dignité des personnes, le respect de leurs

droits, la croyance en leurs capacités d'autodétermination (Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec [OTSTCFQ], 2018). De fait, il n'apparaissait pas possible de faire fi des influences de ce champ disciplinaire : il fallait prendre en compte que nos perspectives théoriques et nos expériences professionnelles antérieures coloraient et impactaient nos choix conceptuels et méthodologiques. Hachem Samii (2009) le soulève bien : « Le chercheur n'y échappe pas. Le choix de son sujet, la façon dont il oriente son oreille, son regard, la manière d'interpréter, les filtres intellectuels posés dépendent tant de ses choix méthodologiques que de son histoire » (p. 161).

Cette posture que nous adoptons comme équipe de recherche nous a d'abord orientées vers le choix d'une recherche qualitative, plus particulièrement une méthodologie participative, permettant de déployer des façons différentes de faire de la recherche, des manières de valoriser le processus de production des connaissances en favorisant la participation des acteurs (Anadón, 2007). Dans le cadre de notre projet, l'utilisation de la recherche participative avait comme visée un rapprochement entre la théorie (savoirs scientifiques des chercheuses) et la réalité vécue (savoirs expérientiels des parents). Nous souhaitions nous inscrire dans un rapport « actif et coconstruit aux savoirs et à la réalité » (Anadón, 2007, p. 3) en favorisant le « dialogue démocratique » (p. 19) et en proposant de faire de la recherche « avec » et non « sur » les personnes (Lieberman, 1989 citée dans Desgagné, 2001).

À partir de là, la construction des connaissances passait par une analyse itérative à chacune des démarches du projet. L'intention de coconstruire les connaissances dirigeait vers une « double analyse » : celle de l'influence du contexte de la recherche tout comme celle des données recueillies au fur et à mesure du parcours. Ainsi, à la question « d'où parle-t-on? » et ultimement à celle de « que veut-on faire? », nous devions répondre en situant nos positions comme équipe de recherche, mais aussi nos représentations des chercheuses, des participants et des interrelations entre eux. Nous arrivions à définir que nous étions, comme équipe, partie prenante du processus de recherche – donc influente sur le processus – et que les parents étaient à nos yeux des sujets actifs de construction, des acteurs compétents (Giddens, 1987). Dans la pensée de Giddens,

l'acteur est compétent en ce qu'il a une connaissance de l'intérieur de la situation : la réponse qu'il apporte est ajustée à la position qu'il tient dans la situation [...] et aux différentes contraintes qui définissent le contexte dans lequel s'incarne la situation et avec lesquelles il a à composer pour agir (Desgagné, 2007, p. 94).

Cette position adoptée portait à réfléchir sur les « positions de savoir » (Darré, 1999; Morrissette & Desgagné, 2009). Subséquemment, la reconnaissance des parents et de leurs savoirs apparaissait inévitable, tout comme celle accordée à l'ensemble des

acteurs gravitant autour de la démarche, et ce, par une obligation de cohérence entre les choix épistémologiques adoptés et la mise en œuvre du projet. Le principe de l'acteur compétent devait donc s'appliquer tant pour la chercheuse, les étudiantes-chercheuses, les parents, les professionnels du milieu de pratique et les différentes personnes appelées à réfléchir au projet dans ses présentations préliminaires (chercheurs, étudiants, professionnels). Ceci n'est pas sans impact sur le déploiement de la fabrique des analyses puisque le matériel mis sous la loupe était nécessairement coloré par les choix faits par l'équipe de recherche et la posture de chacun des acteurs.

Enjeux méthodologiques : créer pour adapter³

Ainsi, cette inscription dans un rapprochement entre la théorie et la réalité vécue des participants supposait de développer des outils de collectes de données pertinents et cohérents à cette intention afin d'avoir accès aux savoirs expérientiels des personnes. Notre projet de recherche s'intéressait aux trajectoires des familles recevant des services de protection de l'enfance, un champ important de l'exercice du travail social⁴. Il s'agit d'une pratique particulière où une forte proportion des interventions réalisées auprès des familles le sont dans un contexte non volontaire. Ce rappel nous apparaît pertinent puisque cette pratique n'est de prime abord que peu favorable à l'expression des parents sur leur point de vue puisque, inévitablement, des rapports de pouvoirs entre les parents et les intervenants (Lacharité & Gagnier, 2009; Lemay, 2013) peuvent s'installer et favoriser une certaine méfiance, menant les acteurs à ne pas tout dévoiler.

Par ce projet, nous souhaitons mieux comprendre les interventions de protection de l'enfance à partir du point de vue des parents et de leurs savoirs. Pour ce faire, nos objectifs étaient de 1) documenter les représentations des familles sur les trajectoires d'intervention (ce qu'elles en pensent et comment elles les voient); 2) dégager des savoirs expérientiels à partir de l'analyse des discours des familles (ce qu'elles en savent); 3) comparer les « savoirs expérientiels » issus des discours des familles aux « savoirs professionnels » issus des discours des professionnels (Lambert, 2013). Pour répondre à ces objectifs, nous prenions appui sur un cadre conceptuel principalement campé sur le concept de reconnaissance du savoir expérientiel (Morrisette, 2013; Racine, 2000). Comme le propose Mensy (1996), la reconnaissance des savoirs des familles amène à produire de nouveaux savoirs et ainsi à construire de nouveaux discours sur la pratique. Dans un contexte social, les savoirs expérientiels sont définis comme des savoirs pratiques qui proviennent de l'expérimentation personnelle et qui, selon Le Bossé, Bilodeau et Vandette (2006), sont source de connaissances, permettant de mieux cerner ce qu'il faut faire et guider les modalités de pratique.

Dans une telle perspective, la méthodologie devait être développée afin de favoriser l'expression du vécu des parents, mais également la transformation de ce vécu en savoir. Elle devait donc favoriser la réflexion des parents afin de dépasser leurs émotions ou impressions pour accéder à l'émergence de leurs connaissances sur leur

situation et sur les interventions sociales. Afin que la méthodologie nous donne accès aux savoirs d'expérience, des entretiens individuels de type narratif (Bertaux, 2006) permettant d'appréhender et de refléter la réalité et la vérité des acteurs (McIntyre, 2008) ont été réalisés. Cette narration aspirait à la production du sens (Anadón, 2006) et à la création d'un espace suffisamment grand pour inciter les parents à se raconter et ainsi, remonter le parcours d'intervention vécu en reconstruisant leurs trajectoires, souvent empreintes de vulnérabilité. De fait, il apparaissait nécessaire de prendre en compte les conditions de vie des parents, leurs forces et leurs capacités.

Par souci méthodologique, les outils utilisés devaient aussi permettre l'accès le plus direct possible à la représentativité de leur expérience afin que les analyses des données nous amènent à proximité de leur réalité vécue. En ce sens, le rôle de l'équipe devenait celui d'un partenaire et non d'un détenteur de savoir, appelant une modification du rapport entre les parents et les chercheuses pour réduire la dissymétrie (Morrissette, 2012). Nous constatons, par nos observations, que cette dissymétrie pouvait s'installer dès les premiers contacts avec les parents, au regard de nos attitudes et de notre manière de les aborder. De même, elle pouvait s'immiscer selon le cadre physique de la rencontre (p. ex. : bureau vs domicile, emplacement physique).

Inspirés par des outils cliniques d'intervention et portés par nos différentes préoccupations, trois outils méthodologiques avaient été développés : 1) le génogramme, un schéma permettant de se représenter visuellement l'environnement familial de la personne et de situer, au moyen d'une légende, la qualité des relations qui unissent les individus; 2) la ligne du temps, une façon de situer, de manière visuelle et sur un horizon temporel, la trajectoire d'intervention de protection auprès des parents; 3) le jeu des images, une série d'images fournies aux parents pour les soutenir à concrétiser leurs représentations (concept abstrait) des professionnels ou des interventions de protection.

C'est donc à l'aide de ces outils que 44 parents ont été rencontrés individuellement. Les entretiens ont été retranscrits de manière rigoureuse afin de se garder le plus près possible des propos des participants. Préalablement aux étapes d'analyse, nous remarquons l'impact important des outils que nous avons choisis pour établir un contexte favorable à la reconnaissance des savoirs des parents. Au-delà de leur utilité à collecter des données, les outils ont encouragé la mise en place de conditions gagnantes pour la coconstruction des savoirs. En effet, l'utilisation d'outils concrets avec les parents s'est avérée un moyen visuel efficace afin d'entamer les discussions et de réfléchir les situations en collaboration. Ils favorisaient l'établissement d'un dialogue commun entre l'équipe de recherche et les participants. La trajectoire, plus particulièrement, est devenue un tiers important, un médiateur de savoirs (comme l'entend Grosjean, 2011) entre l'équipe de recherche et les parents : l'outil devient le point où se posent les yeux du parent lors de réflexions, il sert d'appui

afin de situer un moment clé et se repérer dans le temps, il devient émancipateur quant aux prises de conscience qui peuvent émerger au fil de la discussion. Mais surtout, les outils devenaient des objets concrets de la construction des connaissances, le reflet des savoirs expérientiels des parents.

Cette manière de collecter des données s'est avérée déterminante pour l'étape des analyses. Effectivement, le contexte permettait aux parents de s'approprier les outils et ainsi de participer de manière active aux entretiens. Dans un certain sens, les participants devenaient « maître de leurs savoirs ». La relation établie entre l'équipe de recherche et les participants, dans une perspective de coconstruction des savoirs, suscitait un rééquilibrage des positions de savoir et, à un certain point, des positions de pouvoir : l'équipe de recherche n'était plus « celle qui sait », les connaissances étaient réellement coconstruites.

Il semble clair, pour ne pas dire évident, que les analyses ne sont pas indépendantes de la collecte de données : le souci porté à sa mise en contexte, dans le cadre de notre projet, donnait accès à une plus grande richesse directement reliée aux nombreuses verbalisations des parents. De même, la collaboration avec les parents – le travail ensemble à partir des outils – poussait vers une appréhension différente des étapes d'analyse, directement reliée à la réflexion déjà engagée sur la reconnaissance des savoirs. De fait, il apparaissait très clair que la cohérence entre la posture de départ et la production des connaissances était primordiale à l'intérieur des analyses afin d'accéder à une plus grande richesse des résultats.

Le fil rouge de la reconnaissance : parcours jusqu'à la fabrique des analyses

La collecte de données avait donc permis d'amasser une masse d'informations riches et pertinentes aux questions de départ. Nous étions à ce moment préoccupées à incarner les balises et les intentions de la recherche. L'analyse des données, inspirée des axes d'analyse de Van der Maren (2010), se réalisait de manière itérative, au fur et à mesure du processus : se succédaient une analyse horizontale (dégager les éléments pertinents et éclairants de chacun des discours), une analyse verticale (dégager des points de convergence et de divergence) et une analyse transversale (mettre en lumière les « noyaux de sens ») (Bardin, 2007).

Au fil de ce va-et-vient, un enjeu clair transparissait chez les parents : leurs propos témoignaient d'un fort besoin de reconnaissance au cœur des interventions. Cette notion de « déficit de reconnaissance » (Sécher, 2008), qui mène inévitablement à une dissymétrie des rapports de pouvoir entre parents et intervenants, avait été bien documentée dans la littérature. Nous étions à même de voir dans les analyses certains freins à la reconnaissance – traditions paternalistes, postures d'expertise, décalage de pouvoir, prédominance de l'intérêt de l'enfant au détriment de l'intérêt du parent – tout en y juxtaposant un besoin important chez les parents d'être reconnus – besoin de

s'exprimer et d'avoir un espace de parole, reprise de pouvoir sur les situations, être compris dans son histoire. Cette reconnaissance apparaissait comme propulseur de l'estime de soi, comme tremplin au développement de la confiance.

Simultanément, un jeu de miroir s'installait entre la reconnaissance perçue comme élément primordial dans le discours des parents et les enjeux de reconnaissance vécus par l'équipe de recherche au regard des résultats des analyses. À l'amorce de nos premières transmissions de données préliminaires, comme nous l'avons abordé précédemment, certaines réactions s'étaient élevées et avaient ébranlé la propre reconnaissance que nous accordions à la parole des parents. Les propos des chercheurs, des étudiants, ou encore des professionnels en exercice poussaient dans une certaine zone de doute : par l'utilisation de nos outils, avons-nous eu accès à la vérité? Certains propos qui mettaient en doute la véracité des discours des parents (« disent-ils la vérité? »; « vous avez dû en entendre des vertes et des pas mûres »; « les parents en protection de la jeunesse sont tous les mêmes ») devaient-ils nous amener à nous questionner? Ces différents acteurs gravitant autour du projet avaient-ils vraiment raison de mettre en doute la parole des parents, voire de s'inquiéter, ou leurs réactions n'étaient-elles qu'un reflet de la méfiance populaire envers les parents dont les enfants se retrouvent en besoin de protection? C'est donc confronté à ces présomptions plutôt déroutantes, à ces éléments « en marge de la démarche » (Morrissette, 2012, p. 2), qu'un processus réflexif s'est enclenché sur notre démarche et sur les différentes étapes franchies.

Ainsi, réfléchir à la fabrique des analyses a forcé un retour vers les étapes précédentes permettant de mettre en lumière le parcours réalisé, mais également l'interrelation importante entre chacune d'elles. Fabriquer des analyses s'avérait fortement coloré par les choix épistémologiques et méthodologiques de l'équipe de recherche. De fait, les réflexions sur notre fabrique des analyses menaient à tirer un fil rouge autour des enjeux de reconnaissance présents à différentes étapes du projet. À la fin de l'exercice réflexif, quatre niveaux de reconnaissance ont été identifiés : 1) la reconnaissance de la reconnaissance; 2) la reconnaissance du processus; 3) la reconnaissance de la parole des parents; 4) la reconnaissance collective. Les pages qui suivent seront consacrées à la présentation de chacun de ces niveaux de reconnaissance.

La reconnaissance de la reconnaissance : position par rapport aux savoirs

Dès le départ, nos choix nous orientaient vers une « reconnaissance de la reconnaissance », c'est-à-dire une intention de regarder notre objet de recherche à partir de cette perspective. Comme nous l'avons mentionné précédemment, la posture constructiviste et les valeurs de la profession du travail social donnaient clairement une orientation à la démarche et coloraient notre position par rapport aux savoirs (Darré, 1999). Confrontées à la réaction des chercheurs, des étudiants et des professionnels

autour de nous, nous avons commencé à nous questionner : étions-nous biaisées par nos choix? Avions-nous un parti pris pour la reconnaissance? La question de notre objectivité faisait surface, nous portant à réfléchir à l'influence des choix de départ sur les étapes de la recherche. Car une prise de position s'était installée dès le début : notre ouverture au point de vue des parents, notre position selon laquelle ceux-ci étaient envisagés comme des acteurs compétents et qu'ils détenaient des savoirs étaient une prise de position qui orientait la suite de la démarche (Morrissette & Desgagné, 2009). Or était-ce à dire qu'un glissement s'était opéré dans notre posture de chercheuses? Nous avions en tête la position de Lincoln (1995), à savoir que le détachement et l'objectivité du chercheur sont des barrières à la qualité, non pas une assurance de l'avoir atteinte. De même, la réflexion de Dennis (2018) – qui soulève que la position même du chercheur en recherche qualitative influence la validité d'un projet – alimentait notre réflexion.

Dans une perspective comme la nôtre, la mise en place d'un contexte favorable en adoptant une posture d'ouverture qui suscite l'expression et l'émergence de données de qualité, sans toutefois les biaiser ou les orienter, ramenait à l'aspect relationnel, un élément primordial dans ce type de recherche (Dennis, 2018). Cette condition relationnelle en recherche qualitative s'avère un critère essentiel de validité, une validité qui s'exprime par l'authenticité des propos recueillis (Dennis, 2018). Or s'assurer d'avoir accès aux données par ce contexte de recherche n'amenait pas à les orienter, mais à en favoriser l'accès (Dennis, 2018). Notre posture favorable à la reconnaissance posait ainsi des enjeux de pertinence de la méthode employée.

La reconnaissance du processus : la pertinence de la méthode

Nous avons précédemment exprimé que la méthodologie choisie devait d'abord permettre l'accès à la parole des parents et donc, prendre en compte leur réalité et s'adapter à leurs capacités, intrinsèquement reliées à leur vulnérabilité. Plus encore, elle devait fournir des conditions favorables à l'émergence et à la construction des savoirs à partir de l'expérience des parents. Mais il fallait se rappeler qu'une distinction est nécessaire entre le vécu des parents et l'émergence des savoirs expérientiels, d'où l'importance du rôle de partenaire du chercheur comme facilitateur de la construction des savoirs, c'est-à-dire du passage de l'expérience vécue à la construction des savoirs. Donc, en plus de favoriser la reconnaissance de la parole des parents, le dispositif de collecte de données devait encourager la narration et l'ouverture. Il était alors question de comprendre autrement avec les parents et non à partir de ceux-ci et de s'engager à la déhiérarchisation des relations de pouvoir. Mais comme l'entendent Morrissette et Desgagné, « on peut bien penser qu'il ne suffit pas, pour le chercheur, d'en être convaincu pour que cela se produise » (2009, p. 122). Les espaces d'accès à la parole des parents peuvent aussi devenir le lieu de négociation des

pouvoirs suscitant le clivage « eux », les parents, et « nous », les chercheuses, et ce, encore davantage dans un contexte où la prise de parole n'est pas coutume.

En ce sens, la méfiance exprimée par certains au regard de la véracité des propos des parents soulevait une réflexion sur notre méthodologie. Nos outils avaient été efficaces et les parents avaient été généreux dans leur narration. À partir de là, le processus analytique était-il été suffisamment ficelé pour produire des résultats reflétant la réalité des parents et pouvant se prétendre valides? La méthodologie employée à la production des connaissances avait-elle été pertinente?

Dans les traditions interprétatives de la recherche, les critères de validité des données ne s'expriment pas de la même manière que pour les recherches positivistes. Les intentions des chercheurs orientent les critères sur lesquels il sera possible de juger de la validité des résultats et cette dernière doit être pensée de manière différente (Dennis, 2018). En effet, comme le rappelle Anadón, « les critères de validité scientifique seront remplacés par des critères de rigueur » (2006, p. 12). Il est donc question de crédibilité, de transférabilité et de fiabilité. Une rigueur méthodologique et des stratégies ayant pour objectif « de permettre de construire une interprétation riche et détaillée du phénomène étudié » (Anadón, 2006, p. 12) sont donc nécessaires.

Dans cette voie, cette étape réflexive permettait de départager que ce n'était pas tant la vérité qu'il fallait rechercher, mais bien la validité. Et dans le type de recherche que nous menions, cela s'exprimait par l'authenticité des paroles des parents. Encore fallait-il être en mesure de reconnaître leur parole et d'adopter la bonne posture dans la démarche d'analyse.

La reconnaissance de la parole des parents : un équilibre et une vigilance nécessaires dans les analyses

À l'égard de la reconnaissance de l'espace à accorder aux parents, le fil directeur d'une posture qui s'éloigne de l'expertise et de la position de celui qui sait (Blais, 2008) renvoyait encore une fois à notre propre conception de la recherche, à notre représentation des chercheurs, et plus particulièrement à notre propre rôle de chercheuses. Lors de nos contacts avec les parents, la reconnaissance transparaissait d'entrée de jeu par nos attitudes de départ, par notre capacité de faire voir aux personnes qu'elles étaient reconnues comme productrices de savoir, de donner la voix aux parents. Nous souhaitions nous engager comme « facilitatrices » (Morrissette & Desgagné, 2009) en sachant nous éloigner de l'espace de suspicion qui règne parfois dans les interventions en protection de la jeunesse et qui est provoqué par cette logique d'enquête qui permet d'évaluer s'il y a compromission pour la sécurité ou le développement des enfants.

L'engouement des parents à participer à la recherche (confirmation de 44 entretiens en à peine deux semaines) et les explications de leurs motivations (besoin de s'exprimer – se raconter, appréciation des espaces de parole, désir de partager avec

les autres, etc.) exprimaient d'entrée de jeu que nous avions bien saisi leur potentiel de savoir. Par la suite, l'étonnante facilité avec laquelle les parents avaient partagé leurs réalités de vie difficiles et parsemées d'embûches lors des entretiens narratifs indiquait que les outils mis de l'avant favorisaient cette expression. Bien que des « déficits de reconnaissance » (Sécher, 2008) étaient perceptibles dans les histoires des parents, ces derniers étaient étonnamment capables de reconnaître les effets positifs des interventions dans leur vie. Toutefois, les enjeux de reconnaissance étaient omniprésents dans nos analyses, à différents niveaux et dans diverses directions : la reconnaissance des intervenants envers les parents et vice versa, la reconnaissance des chercheuses à l'égard des parents et, par ricochet, par rapport aux intervenants, celle des parents envers les chercheuses et même celle des chercheuses au regard de la communauté scientifique. Bref, de multiples espaces de reconnaissance qui rappelaient l'importance de ce concept dans la vie humaine : tous ont besoin de se « sentir quelqu'un », d'être reconnus par les autres pour se reconnaître eux-mêmes (Riccœur, 2004).

Or, plongées dans les analyses, des défis se présentaient à nous. Dans la même veine que Bernheim (2015), et en ce qui a trait à ces réalités de vie difficile, quelle distance intellectuelle et émotionnelle était-il possible d'avoir? Comment ne pas se sentir interpellées? Devait-on y voir un tremplin vers la mise au jour de ces réalités, y envisager un rôle pour le chercheur dans une perspective émancipatrice de cette population dite plus vulnérable? Ruskus mentionne que « le chercheur en travail social touche des personnes et des situations sensibles : il doit être conscient de son pouvoir, de ses limites et de son engagement dans les valeurs professionnelles » (2014, p. 367). De même, nos questionnements nous dirigeaient vers la vigilance importante dont il fallait faire preuve dans l'équilibre nécessaire pour s'assurer de la justesse des analyses.

Ainsi, différentes formes de négociations avaient émergé à travers la production des connaissances issues de nos données. D'abord, une interaction entre les données elles-mêmes. Le va-et-vient entre les enregistrements, les retranscriptions, les synthèses et les schémas issus de la collecte de données ramenait l'équipe à se questionner, à se repositionner, à se confronter par rapport aux choix à faire. En plus de fracturer, examiner, comparer, catégoriser et conceptualiser (Corbin & Strauss, 2008), il fallait donner sens aux propos des parents. Il devenait important de leur donner la place dans un souci de reconnaissance de leur réalité, mais sans étouffer notre espace d'interprétation. Nous avions l'impression, à ce moment, de négocier avec une partie « invisible » puisque les parents étaient absents de ce processus. Au cœur des analyses émergeaient des questions de fond : avons-nous bien fait la collecte de données? Avions-nous bien compris les parents? Avions-nous bien retranscrit? Quelles données gardions-nous? Quelles données étaient moins pertinentes, et pourquoi? Notre mise en mots était-elle juste?

Ces questionnements nous ont amenées à confronter nos idées, à collaborer, à négocier entre membres de l'équipe de recherche. Mais quels moyens pour négocier? Des propos nous avaient heurtées, fâchées, réjouies, étonnées et nous réalisions que la masse d'informations obtenues lors de la collecte de données nous obligeait à effectuer une boucle réflexive continue pendant le processus d'analyse. De nos discussions transparaisaient notre posture de départ, nos choix conceptuels et méthodologiques. Il devenait essentiel de revenir à nos objectifs, mais aussi à notre matériel brut afin de garder le cap. De nombreuses discussions de café avaient été réalisées, des discussions ouvertes d'abord où pouvaient être mises en lumière nos perceptions, nos hésitations, et même certains de nos jugements. Au fur et à mesure des séances de travail, les discussions et négociations s'affinaient. Les confrontations de points de vue et les interprétations divergentes se restreignaient. Mais pour ce faire, l'ouverture et l'écoute devaient être au rendez-vous. Le retour au matériau de collecte de données, une relecture des schémas réalisés, une révision des synthèses et divers documents de codification permettaient une meilleure focalisation sur les propos des parents et, de fait, un enlignement plus clair des membres de l'équipe. Les négociations n'étaient donc pas seulement des négociations de statuts, mais surtout des négociations de points de vue.

Finalement, et de là le déclencheur d'une démarche réflexive plus approfondie sur le déroulement de la recherche, des négociations émergeaient des réactions d'acteurs entourant le projet (chercheurs, étudiants, professionnels). Ces tiers, par leurs propos et leurs questionnements, nous replongeaient dans des zones d'incertitude quant au cheminement que nous avons fait. Les négociations avec ces acteurs étaient plutôt indirectes, mais leurs effets sur le processus de recherche étaient importants. Et ces questionnements, cette obligation de retour en arrière, provoquaient une relecture de ce que nous avons fait et permettaient de confirmer nos visions, nos points de vue, nos conclusions. En ce sens, négocier c'était gagner, gagner en profondeur, gagner en solidité dans l'analyse d'un matériau qui met en lumière des réalités de vie fragiles et complexes où le sens doit être établi avec rigueur et sensibilité.

À la lumière de ces réflexions, une conclusion s'imposait : une démarche de recherche rigoureuse, dans un contexte comme le nôtre, ne pouvait faire abstraction d'un engagement réel du chercheur. Celui-ci devenait le gardien de l'équilibre permettant de porter les voix des parents, tout en demeurant garant de la cohérence et de la valeur des connaissances coproduites.

La reconnaissance collective : un tremplin à promouvoir dans les analyses

Dans cette intention de porter la voix au cœur des analyses, un questionnement sur le rôle de chercheuses s'installait. À de multiples reprises, nous nous étions vues confrontées à une grande « émotion méthodologique », comme l'entend Bastien

(2016). Avec de tels exemples de vulnérabilité sociale, de réalités familiales difficiles fragilisant la situation de plusieurs enfants, quelle devait être notre position?

L'exercice de l'analyse des données permettait de constater les convergences entre les réalités familiales, les enjeux similaires associés aux types d'intervention de protection que nous avons sous la loupe. Le « face-à-face » entre les diverses données en analyse laissait transparaître, pour les parents, l'enjeu d'être reconnus individuellement, mais également l'enjeu d'être reconnus collectivement. Les allers-retours entre la théorie et les analyses portaient à constater qu'un filon se dessinait entre nos constats et les valeurs sociales promues par notre profession, entre autres, celle de la justice sociale. Or qu'étions-nous en train de reconnaître? Dans cette « fabrique des analyses », un glissement était-il en train de s'opérer? Étions-nous à outrepasser notre mandat de chercheuses? Et quel était-il? L'interprétation de nos analyses nous amenait-elle à franchir la ligne entre la « traduction » des propos des parents et la « promotion » de leur parole?

Les réactions extérieures nous plongeait dans des réflexions quant à la visée du transfert de connaissances, et ce, en toute cohérence avec nos appuis épistémologiques, conceptuels et méthodologiques de départ : se pointait de façon évidente un écart entre nos discours sur la reconnaissance – comme enlignements pour la recherche et comme résultats des analyses – et les réactions externes sur nos premières discussions de ces résultats. Dans un certain sens, ces propos faisaient la démonstration de l'écart encore présent entre les « étudiés » et les chercheurs, et soulevaient l'importance de revoir ce positionnement hiérarchique contre-productif aux croisements des savoirs.

Ces constats ravivaient également nos connaissances sur la reconnaissance, particulièrement l'idée centrale de sa lutte (Honneth, 2000). En effet, la visée de la reconnaissance auprès des groupes plus vulnérables est de favoriser la justice sociale pour mener au changement. En tant que chercheuses en travail social, avions-nous le double mandat de constater ce manque de reconnaissance, issu de notre démarche scientifique, tout en nous engageant dans une action visant la reconnaissance des parents au sens collectif, tendant vers un équilibre de légitimation des acteurs concernés (Honneth, 2000)? Devions-nous nous sentir interpellées? Le type de recherche que nous faisons nous dirigeait-il vers un engagement social et une action sociale (Darré, 1999)? Encore une fois, l'enjeu de notre posture semblait omniprésent et nous conviait à une réflexion sur l'engagement du chercheur.

La reconnaissance de l'engagement du chercheur : de la neutralité scientifique à la recherche d'équilibre dans les analyses

Cette réflexion sur la reconnaissance à travers laquelle nous avons été plongées à toutes les étapes de notre recherche dirigeait incontestablement vers certains questionnements : quel engagement pour le chercheur dans un projet comme le nôtre?

Quelle marche à suivre dans l'interprétation, les analyses et la construction des connaissances? Quel équilibre à maintenir?

Prendre appui sur la prémisse que les parents sont des acteurs compétents (Giddens, 1987), et ce, dans le contexte d'une recherche participative, laissait envisager leur pleine participation dans l'exercice de la construction des connaissances. Cette construction n'est pas unidirectionnelle : elle implique également l'engagement du chercheur, convenant que réside dans cette « production des connaissances » (Darré, 2014) des espaces de dialogue qui interpellent aussi le chercheur comme acteur actif. Cela réclame donc d'un minimum de bidirectionnalité dans l'engagement à la démarche. Tel que l'entend Dennis : « En recherche qualitative, nous savons de longue date que le chercheur est engagé et partie prenante du processus et qu'il ne peut être légitimement ignoré de la démarche »⁵ [traduction libre] (2018, p. 109).

Cette position par rapport aux savoirs « ne correspond plus à celle auparavant requise, héritée du positivisme, fondée sur la distance, la neutralité et l'objectivité du chercheur par rapport à l'objet de recherche et par rapport aussi aux sujets qui y collaborent » (L'Hostie, 2001, p. 114). Le chercheur n'est plus celui qui sait, dans une posture de supériorité à l'égard des participants de sa recherche. Dans une perspective participative au sens où nous l'avions située, la posture du chercheur se reliait à celle présentée par Morrissette dans un contexte de recherche-action ou collaboratif : la reconnaissance des acteurs renvoie le chercheur à une position d'accompagnateur, de facilitateur qui a comme but premier d'encourager la réflexion et l'échange entre les acteurs (Morrissette, 2013). « Dans cette perspective, le chercheur est considéré comme un acteur de changement, au même titre que les participants à la recherche : il renonce à sa position en surplomb, comme le note Coenen (2001), acceptant un partage de pouvoir » (Morrissette, 2013, p. 45).

Cela n'empêchait pas de se confronter à une certaine ambiguïté, ambiguïté qui s'invite lorsqu'il est question de modifier la relation du chercheur aux participants de manière à la rendre plus égalitaire (Hachem Samii, 2009). Bien que l'on veuille déhiérarchiser les savoirs et les relations de pouvoir, le chercheur demeure celui qui fixe les règles du jeu, « il reste le gardien des règles, celui qui doit arbitrer, qui facilite, qui négocie, etc. » (Hachem Samii, 2009, p. 161). Pourtant, dans l'appréhension de réalités difficiles appelant un besoin de reconnaissance tant individuel que collectif chez les parents, comment rester indifférentes? Comment ne pas y voir là une responsabilité de faire entendre ces voix afin de provoquer des réflexions permettant l'amélioration des pratiques?

Tout au long de notre démarche analytique, les enjeux de reconnaissance nous questionnaient : quelle était la valeur des propos? La reconnaissons-nous? Que voulions-nous exclure, garder, ignorer? Que voulions-nous démontrer? Ceux-ci nous ont interpellées quant à notre posture puisqu'ils touchaient pleinement la tension

objectivité-subjectivité et de fait, la neutralité si valorisée du chercheur. Mais, est-il vraiment nécessaire de rester neutre? Est-il possible de rester neutre dans une recherche participative qui soulève des « situations sensibles » (Ruskus, 2014)?

La neutralité, en effet, offre au chercheur une capacité à se déplacer entre les différents arguments qui lui permet de restituer aux acteurs un autre regard, une autre façon de donner sens à leurs investissements et, partant, d'agir à partir d'eux. [...] Si la neutralité est l'instrument indispensable du déplacement, le déplacement est lui-même la seule façon de refaire du lien entre des univers séparés, de faire comprendre aux uns que les autres ont aussi leurs raisons, de permettre à des logiques contradictoires de coexister et de se confronter sans forcément se déchirer, se mépriser ou se détruire. C'est pourquoi la neutralité n'est pas incompatible avec l'engagement : loin de n'être portée que par un souci de pureté, de distanciation à l'égard des objets investis par les acteurs, elle permet au contraire de se rapprocher de ce qui les agite, non pour prendre parti avec eux, mais pour comprendre pourquoi ils ont tellement à cœur de le faire, et comment ils s'y prennent (Heinich, 2002, pp. 22-23).

N'y aurait-il pas une différence à faire entre la neutralité nécessaire au processus de recherche et l'engagement dans la cause et les intentions de la recherche? Le chercheur pourrait donc procéder de manière rigoureuse au sens de rapporter et traduire le plus justement possible les savoirs des parents, sans toutefois nier son rôle dans la construction mutuelle de ces savoirs et négliger sa responsabilité à les faire reconnaître. En discutant du fait de « prendre position », Darré affirme : « [...] cela ne me dérange pas, au contraire, à condition que le fait d'appartenir à un camp n'exclut pas mais affine le souci de rigueur » (2014, p. 11). Le chercheur pourrait donc procéder de manière rigoureuse et neutre, tout en n'excluant pas son désir d'action et d'engagement, passant « de l'action scientifique à l'action sociale » (Darré, 2014, p. 9). Nous sommes en cela interpellées par l'exercice de la cohérence. C'est dans cette veine que Heinich (2002) invite à une « neutralité engagée » qui, au-delà de la production du savoir, se révèle également par l'action.

Conclusion : une reconnaissance de l'engagement du chercheur

Il faut distinguer le vrai du pertinent, nous dit Darré (2014). Est-il important de confirmer que les parents disaient la vérité lors de notre collecte de données? Et de quelle vérité est-il question? La nôtre? La leur? Ainsi, c'est au regard de la reconnaissance de leur propos à travers leur expérience, leur vérité, qu'il est possible d'établir la pertinence des propos recueillis et la richesse des résultats analysés.

La connaissance produite est ainsi toujours une construction qui dépend de celui qui définit les faits pertinents et qui en produit une compréhension. Une telle approche s'inscrit en faux par rapport à l'idée

d'une quelconque naturalité ou objectivité du savoir. Le savoir est, au contraire, toujours à penser en rapport avec l'inscription sociale de celui qui le produit, avec ce qu'il est, son identité personnelle, sociale et professionnelle. Il n'est pas qu'une construction intellectuelle, il est aussi une construction sociale (Lyet, 2014, p. 87).

Ainsi la question n'est pas de savoir si les parents disaient la vérité, mais s'ils exprimaient leur réalité, soit leur vérité du moment. Et cette réalité mise à jour par l'analyse rigoureuse et authentique des données permet de rendre valides les connaissances construites et de mieux comprendre la réalité des interventions pour réfléchir sur les pratiques et leur amélioration.

Par cet exercice, il nous semble possible de mieux comprendre l'expérience vécue, de développer ensemble de nouveaux savoirs qui pourront confronter les anciens et de porter un regard nouveau sur les pratiques de protection qui, rappelons-le, vise le bien-être de milliers d'enfants chaque année. Mais cette construction commune des connaissances ne peut faire abstraction du rôle joué par le chercheur dans les diverses démarches du projet et plus particulièrement dans la mise en œuvre des analyses.

« La construction de la connaissance, en campant sur une position de neutralité, est-elle si neutre que cela? » (Lyet, 2014, p. 97). À partir de là, nous questionnons la neutralité scientifique telle qu'elle est généralement perçue pour tendre davantage vers une sensibilité méthodologique, celle-ci permettant de mettre à l'avant-scène les savoirs construits avec les parents de la manière la plus juste possible. Nous portons l'idée du droit des personnes de s'exprimer et d'être entendues comme celui de leur valeur ajoutée dans une construction commune et déhiérarchisée des savoirs. Or ce type de recherche, qualifiée d'engagée, est-il reconnu au même titre que les recherches plus conventionnelles? Et en quoi modifie-t-il le développement des connaissances, la fabrique des analyses? Dans une recherche comme la nôtre, l'accès aux savoirs des parents n'est pas suffisant. Il nous apparaît essentiel de faire entendre leur voix afin de lutter pour leur reconnaissance, d'endosser le rôle de « traducteur » capable de traduire les réalités exprimées par les parents de manière telle que les discours de ces derniers puissent servir à l'amélioration des pratiques d'intervention. De fait, l'analyse des données doit être faite avec rigueur, mais aussi dans une grande vigilance qui assure l'authenticité des conclusions qui seront partagées.

En cela, la méthode de recherche se marie aux valeurs de la profession à l'intérieur de laquelle elle s'inscrit. Faire de la recherche en travail social devrait nous contenir dans un cadre où la dignité des personnes, leur capacité de changement et d'autodétermination sont des guides. Et, quoi qu'on en pense, ces valeurs interpellent l'engagement du chercheur dans une perspective de changement social : « Il n'y a pas de science libre de valeurs » (Riverin-Simard et al., 1997, p. 62).

Cette démarche réflexive nous porte à conclure que le chercheur se doit de développer les habiletés d'un équilibriste afin de suivre le fil rouge de la reconnaissance mis en relief dans le cadre de notre projet. Malgré les enjeux et les défis, il doit s'exercer à maintenir son équilibre, à préserver ses idéologies et à permettre à chacun des acteurs de prendre sa juste place et de participer à la coconstruction des connaissances : il devient ainsi un facilitateur de l'expression des savoirs vécus des participants.

Or la reconnaissance d'une telle réflexion sera-t-elle au rendez-vous chez nos collègues chercheurs et dans les milieux de pratique?

Notes

¹ L'équipe de recherche était composée d'une chercheuse et de trois auxiliaires de recherche (étudiantes-chercheuses), rattachées à une école de travail social.

² Marie-Andrée Bertrand, première femme à obtenir un doctorat en criminologie de l'Université de Californie à Berkeley, connue lors d'un séminaire sur l'épistémologie au programme de doctorat en sciences humaines appliquées à l'Université de Montréal, resituait toujours cette question lors de ses enseignements.

³ Ce projet de recherche s'inscrit dans une plus grande programmation de recherche appuyée sur le croisement des savoirs au cœur des interventions sociales en contexte de protection de l'enfance : les savoirs professionnels (Lambert, 2013), les savoirs expérientiels des parents (projet actuel) et les savoirs expérientiels des enfants (projet à venir).

⁴ Environ 60 000 situations familiales sont signalées à la protection de l'enfance chaque année au Québec grâce à la Loi sur la protection de la jeunesse (LPJ).

⁵ « *In qualitative research, we have long acknowledged that the researcher is engaged in the process and cannot be legitimately ignored* » (Dennis, 2018, p. 109).

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.

Anadón, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.

- Bastien, R. (2016). Pour une improbable méthode. Et si par hasard on se retrouvait dans des cartons : histoire familiale orale, archives et autres écrits. Dans I. Perreault, & M.-C. Thifault (Éds), *Récits inachevés : réflexions sur la recherche qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 25-62). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bernheim, E. (2015). De petite fille abusée à mère négligente : protection de la jeunesse et matrice de domination. *Canadian Journal of Women and the Law – Revue femmes et droit*, 27(2), 184-206.
- Bertaux, D. (2006). *Le récit de vie, l'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Collin.
- Blais, L. (2008). Savoir-expert, savoirs ordinaires : qui dit vrai? Vérité et pouvoir chez Foucault. *Sociologie et société*, 38(2), 151-163.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darré, J.-P. (1999). *La production de connaissances pour l'action : arguments contre le racisme de l'intelligence*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Institut national de la recherche agronomique.
- Darré, J.-P. (2014). *Parcours d'un sociologue*. Paris : L'Harmattan.
- Dennis, B. (2018). Validity as research praxis : A study of self-reflection and engagement in qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(2), 109-118.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 51-76). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de coproduction de « savoir » en recherche collaborative. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative : multiples regards* (pp. 89-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Grosjean, S. (2011). Actualisation et « mise en scène » de connaissances organisationnelles : ethnographie des réunions de travail. *Recherches qualitatives*, 30(1), 33-60.
- Hachem Samii, Y. (2009). Des tentatives de dépasser les relations de pouvoir : chercheurs et travailleurs sociaux, même combat? *Nouvelles pratiques sociales*, 22(1), 152-165.
- Heinich, N. (2002). *Pour une neutralité engagée : questions de communication*. Repéré à <https://journals.openedition.org/questionsdecommunication/7084>

- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Les Éditions du Cerf.
- Lacharité, C., & Gagnier, J.-P. (2009). *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Lambert, A. (2013). *La gestion des risques en protection de l'enfance : logiques d'action et quête de sens*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Le Bossé, Y., Bilodeau, A., & Vandette, L. (2006). Les savoirs d'expérience : un outil d'affranchissement potentiel au service du développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 183-204.
- Lemay, L. (2013). Pratiques évaluatives et structuration du rapport parent-intervenant dans le champ du travail social en contexte de protection de la jeunesse : enjeux, défis et repères d'action. Dans E. Harper, & H. Dorvil (Éds), *Le travail social : théories, méthodologies et pratiques* (pp. 313-338). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Hostie, M. (2001). Conclusion. Dans M. Anadón (Éd.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (pp. 113-118). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lyet, P. (2014). Renouveler les pratiques de construction des savoirs dans les « recherches collectives ». *Le sociographe*, 5 (Hors-série 7), 87-102.
- Lyet, P., & Paturel, D. (2012). Pour dépasser les oppositions entre une recherche en, dans ou sur le travail social : une science-action en travail social. *Pensée plurielle*, 2(30-31), 255-268.
- McIntyre, A. (2008). *Participatory action research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Mensy, A. (1996). Sciences sociales et usages des savoirs par les « gens ordinaires ». *Anthropologie et société*, 20(1), 87-198.
- Morrisette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 13, 5-19.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative : une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 20(2), 118-144.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ). (2018). *L'humain avant tout*. Repéré à <https://beta.otstcfq.org/>

- Racine, G. (2000). La construction de savoirs d'expérience chez les intervenantes d'organismes communautaires pour femmes sans-abri : un processus participatif, collectif et non planifié. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(1), 69-84.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de reconnaissance : trois études*. Paris : Stock.
- Riverin-Simard, D., Spain, A., & Michaud, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), 59-91.
- Ruskus, J. (2014). *La recherche sensible, caractéristique identitaire de la recherche en travail social*. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Jonas_Ruskus/publication/
- Sécher, R. (2008). Qui sont les parents en déficit de reconnaissance sociale? Dans D. Coum (Éd.), *Que veut dire être parent aujourd'hui?* (pp. 245-256). Paris : ERES.
- Van der Maren, J.-M. (2010). *Méthodologie de l'entrevue* [document de formation]. Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité : contribution au constructivisme*. Paris : Le Seuil.

Annie Lambert est professeure agrégée à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke et coresponsable de l'axe Développement de l'enfant dans sa famille et sa communauté à l'Institut universitaire de première ligne de santé et de services sociaux au CIUSSS de l'Estrie – CHUS. Formée en criminologie et en travail social, elle a œuvré pendant une douzaine d'années comme intervenante, principalement dans des contextes de délinquance adulte et de protection de l'enfance. Elle s'intéresse aux questions éthiques et aux croisements des savoirs. Ses travaux actuels portent sur la prise de décision et la gestion du risque en situations complexes ainsi que sur la valorisation des savoirs expérientiels des personnes dans l'intervention, la formation universitaire et la recherche.

Anne-Sophie Audet, est bachelière en travail social de l'Université de Sherbrooke. Elle travaille comme auxiliaire de recherche depuis 2016. Elle s'intéresse aux savoirs expérientiels et à la participation des personnes usagères à la formation en travail social.

Émilie Breault, est bachelière en travail social de l'Université de Sherbrooke. Elle travaille comme auxiliaire de recherche depuis 2017. Elle s'intéresse à l'influence du système familial dans l'instauration de problématique de toxicomanie ou de santé mentale.

Pour joindre les auteures :
Annie.Lambert@usherbrooke.ca
Anne-Sophie.Audet@usherbrooke.ca
Emilie.Breault@usherbrooke.ca

Des traductions réciproques entre les activités de recherche, professionnelles et de gouvernance

Corinne Mérini, Ph. D.

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

Serge Thomazet, Ph. D.

Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France

Jean Bélanger, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Cette recherche-intervention porte sur l'analyse d'un nouveau métier, celui d'assistant au projet de vie et s'appuie, pour cela, sur un collectif de recherche. Nous confrontons ces professionnels à des traces tangibles de leur activité comme les outils qu'ils utilisent, l'enregistrement vidéo de leur activité, etc., à partir d'une méthodologie d'autoconfrontation. L'objectif, ici, est d'identifier les « traductions », au sens de Callon (1986), c'est-à-dire les glissements de sens qui se produisent quand l'activité change d'environnement et qui se développent à l'occasion de la construction de ce nouveau métier entre les univers des professionnels, leurs employeurs et celui de l'équipe de recherche. Nous illustrons ces traductions avant d'analyser les processus qui les sous-tendent et leurs conditions de développement. Enfin, une discussion nous amènera à identifier des vigilances à instaurer dans notre dispositif méthodologique.

Mots clés

ANALYSE QUALITATIVE, RECHERCHE-INTERVENTION, MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE, COLLECTIF DE RECHERCHE

Introduction

Les auteurs ont eu l'opportunité d'étudier un dispositif innovant d'accompagnement de projets au bénéfice des personnes en situation de handicap et de leur famille. Ce dispositif a pour objectif de contribuer à la conception et la mise en œuvre de réponses concrètes pour la scolarisation, les loisirs, la vie sociale et professionnelle dans une logique inclusive, donc au plus près du milieu ordinaire. En lien avec les acteurs du

territoire, le dispositif engage à la fois des professionnels « assistants au projet de vie », leurs employeurs, des associations gestionnaires ou non, et une fédération d'employeurs. Conformément aux orientations de notre laboratoire ACTé (Activité, connaissance, transmission, éducation, Université Clermont Auvergne), spécialisé dans l'analyse de l'activité, nous avons tenté de cerner l'activité effective et située des assistants au projet de vie (APV). Pour cela, il a été nécessaire de développer une méthodologie adaptée d'une part à la multiplicité des acteurs et d'autre part à une recherche-intervention qui a pour effet d'insérer en temps réel des éléments de résultats dans le dispositif qu'elle étudie. C'est le processus de production de données que ce texte vise à expliciter et à analyser. Nous appréhendons ce processus comme un construit sociotechnique, au sens où l'instrumentalisation de la collecte des données est nécessaire, même si le travail ne se réduit pas à cet outillage, car elle est étroitement liée à l'organisation sociale du collectif de recherche. Après avoir présenté l'origine et les visées du travail de recherche, puis problématisé l'intérêt de ces construits dans la transformation des pratiques, nous procéderons à la présentation de notre approche théorique soutenant la description des traductions (Callon, 1986) obtenues. Nous discuterons, enfin, ce qui, à nos yeux, fonde ces traductions, ainsi que les conditions particulières qui les entourent.

Origine et visées du travail de recherche

Le travail de recherche, surtout quand il concerne l'activité ordinaire d'un professionnel, n'est pas « hors sol », il s'inscrit dans un contexte multiple à la fois social, historique, politique et financier. C'est tout à la fois des professionnels qui sont observés, mais aussi leurs employeurs et le travail de recherche en lui-même. En ce sens, la situation d'observation du travail est plurielle et met en interdépendance les univers de chacun, elle est donc complexe au sens de Morin (1990).

Contexte et objectif de notre travail d'analyse

Sous l'influence normative des règles éditoriales, il est peu fréquent, dans le champ scientifique, d'avoir l'occasion d'étudier les stratégies qui ont conduit à la fabrication des analyses autrement que succinctement pour justifier de la rigueur et de la solidité des analyses. Dans cette contribution, c'est exclusivement cet aspect que nous explorons. C'est pour nous l'occasion de mettre en évidence la puissance des méthodologies qualitatives au sens de Morin (1981) qui, bien au-delà d'un dispositif exploratoire, peut contribuer à apporter des preuves, influencer les décideurs et produire des savoirs sur des situations complexes. C'est donc plus la dimension méthodologique et réflexive sur notre démarche de recherche qui guide ce travail que la présentation des résultats de la recherche sur laquelle nous l'adossons, même si nous les mobilisons partiellement et occasionnellement pour illustrer parfois nos propos. L'analyse de la fabrication de nos résultats est fondée sur le métier « d'assistant au projet de vie », une innovation impulsée par une fédération d'employeurs, NEXEM¹.

Ce dispositif innovant aide, dans une dynamique inclusive et participative, « les personnes en situation de handicap et leur famille à envisager leur avenir. En lien avec les acteurs du territoire, il leur permet de concevoir des itinéraires possibles et de trouver des solutions concrètes qui répondent à leurs attentes. » (Nexem, n.d., p. 3)

Après plusieurs années de gestation, la phase opérationnelle du dispositif a débuté en 2016 avec le recrutement de trois APV au sein de trois associations. À la fin de 2017, le dispositif engage 11 APV dépendant de 5 associations et accompagne plusieurs dizaines d'enfants, d'adolescents et d'adultes dans la recherche et la mise en place de solutions pour la scolarisation, les loisirs, le logement et l'emploi, notamment.

Les promoteurs de cette expérimentation ont souhaité son accompagnement par une recherche universitaire portant d'une part sur « l'identification des gestes professionnels et des difficultés rencontrées »² permettant de décrire le métier d'APV, son développement et les formations nécessaires et, d'autre part, « une mesure d'impact » afin d'argumenter le développement du métier auprès des financeurs. Notre laboratoire s'est porté volontaire pour répondre à cette commande et nous nous appuyons pour cet article sur la première partie de la recherche : la construction du métier par ses acteurs.

Nous avons pu observer depuis leur prise d'emploi comme APV et pendant plus d'une année des professionnels issus de métiers différents : éducateurs spécialisés, assistants sociaux, ou encore des titulaires d'un diplôme de second cycle universitaire. Nous avons été en mesure d'identifier les difficultés qu'ils ont rencontrées et la façon dont ils les ont résolues, de même que les gestes professionnels et les outils qu'ils ont développés. L'accompagnement, concept polysémique et complexe (Paul, 2009), reste cependant le principal descripteur de ce métier. Dans le cas des APV, l'accompagnement vise à développer le pouvoir d'agir des familles par une assistance à la maîtrise d'ouvrage qui peut porter à la fois sur les projets de scolarisation, de loisirs des personnes avec handicap et sur les projets de la famille tels que la reprise d'emploi, la mise en place de temps de répit, etc.

Comme dans tout accompagnement, le dilemme majeur du métier est celui qui oppose autonomie (suivre les familles, prolonger leur action) et intervention (conseiller les familles, anticiper leur action), qui s'inscrit ici dans la volonté d'améliorer le pouvoir d'agir et de décider des familles.

Les APV ont été recrutés pour accompagner les familles dans la conception et la mise en œuvre du parcours de vie de leur enfant handicapé. Chemin faisant, les APV ont rapidement découvert que leur mission nécessite, dans le même temps, un accompagnement de la transformation du contexte social permettant aux interlocuteurs des familles de mettre en place les adaptations/compensations nécessaires. Cette transformation des contextes sociaux est d'autant plus nécessaire que la mission de

l'APV consiste à trouver des réponses inclusives mobilisant, autant que possible, des réponses de droit commun.

L'autre caractéristique forte de ce métier est son espace d'intervention situé au carrefour de différents métiers et de différentes logiques que nous qualifions d'intermétiers (Thomazet, Mérini, & Gaime 2014). Dans le contexte présenté précédemment, la question de recherche vise à décrire ce nouveau métier au travers des gestes professionnels des APV, des outils qu'ils utilisent et de la façon dont cette profession se construit et prend place dans des espaces organisationnels d'intermétiers. Pour y répondre, nous avons eu recours à une analyse qualitative menée en situation de recherche-intervention (Mérini & Ponté, 2008) qui s'appuie sur un collectif de recherche constitué de quatre chercheurs et d'un groupe de professionnels assistants projet de vie.

Une situation de recherche plurielle et située : une diversité d'influences

Notre objectif était donc d'obtenir des descriptions suffisamment abouties des situations étudiées pour en saisir les déterminants. Dans cette optique, nous prenons en compte le point de vue des acteurs, tout en nous appuyant sur leur activité réelle par l'enregistrement de traces de leur activité (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001); étudiant le processus de développement du métier, nous associons dans le même temps une visée épistémique et une visée transformative à nos travaux. C'est parce que le métier se transforme que nous pouvons l'observer et les résultats de nos études accompagnent, en retour, les transformations du métier.

Distinguant avec Paillé (2011) la démarche, la recherche et l'analyse qualitative, nous ne cherchons pas à clarifier le contexte sociohistorique du travail de recherche pour lui-même comme nous l'avons déjà fait pour clarifier la notion de recherche-intervention, par exemple (Mérini, 2015; Mérini & Ponté, 2008). Nous le faisons parce qu'indirectement, il nous faut prendre en compte ces éléments de contexte dans la fabrication de l'analyse qualitative qui suit la démarche de prise de données. En effet, différentes intentions – mais aussi différents enjeux – sont mêlées, influençant plus ou moins directement le travail d'analyse, qui faute d'être clarifiées, peuvent introduire silencieusement des biais méthodologiques et/ou interprétatifs dans le travail d'analyse. Ainsi, derrière la demande d'évaluation des employeurs, il nous faut prendre en compte l'intention de promouvoir une innovation sur le plan local ou national qui le met en concurrence avec d'autres acteurs économiques, de même que derrière l'engagement des professionnels se niche le plaisir et la valorisation individuelle de participer à une expérimentation. Ces éléments ne peuvent être ignorés ou passés sous silence dans la conception du dispositif de recherche, en particulier lors de la construction de l'appareillage d'observation. Il y a là un pluri-adressage du travail de recherche (Mérini & Bélanger, sous presse) qui s'avère indispensable à prendre en compte pour maintenir le contrat de collaboration (Mérini, 2006) dans la

longitudinalité de recherche et de la quête partagée de sens (Paillé & Mucchielli, 2013). Pour autant, le partage de sens est situé au carrefour de cette diversité d'intentions et de positions et donc sous leur influence.

Un partenariat entre les acteurs de la recherche, les employeurs et les professionnels

L'équipe de recherche, les employeurs et les professionnels ont comme préoccupation commune (Clauzard & Veyrunes, 2007) *un métier* dans des visées partagées de modélisation et de transformation, même si les finalités de cette modélisation divergent en fonction des intérêts individuels ou collectifs défendus par chaque partie prenante. Ainsi, un travail collectif s'instaure autour de cette préoccupation commune, avec comme problématique partagée celle de comprendre et de modéliser le métier. Des ajustements et des négociations vont se développer et mener à la structuration d'un collectif de travail (Caroly & Clot, 2004). C'est en ce sens que nous parlons de partenariat (Mérini, 2006) entre les acteurs de la recherche, les employeurs et les professionnels. Ces derniers vont avoir à développer des stratégies d'expérience, mais qui, contrairement à de nombreuses situations professionnelles, ne sont pas encore homogénéisées par le partage d'un même genre professionnel. L'unité du groupe ici va devoir être sans cesse interrogée et construite, voire reconstruite, dans une relation paradoxale de travail et en même temps contre les logiques de l'autre, telle que décrite par Mérini (2006) à propos du partenariat.

En ce sens, l'analyse, comme la démarche de recherche, nécessite des conditions sociales particulières que nous avons aménagées pour favoriser à la fois le respect des préoccupations de chacun et dans le même temps l'indépendance de celles-ci en dissociant, par exemple, prises de données, échanges avec les professionnels au niveau national et échanges plus techniques de gouvernance avec les employeurs. Il nous semble important de souligner combien le travail de recherche est situé dans un contexte sociohistorique, politique, géographique et administratif. La proximité (Paillé, 2007) nécessaire au partage de sens doit être interrogée et conscientisée autant que prise en compte dans l'organisation sociotechnique du travail de recherche afin d'éviter tout syncrétisme ou une mise sous influence de l'analyse. Si saisir l'activité des professionnels impose de se rapprocher d'eux, ce rapprochement peut, parfois, engendrer des ascendances ou des formes de manipulations silencieuses sur le groupe de recherche afin de faire valoir des revendications, des pratiques jugées plus performantes de leur point de vue. De même que co-transformer la demande de recherche avec la fédération d'employeurs (commanditaire de la recherche) en commande conjointement partagée de recherche (Marcel, 2015) peut être à l'origine de relations surplombantes entre un chercheur et un commanditaire, et inversement. C'est donc au travers de l'existence de ces ajustements, de la présence de négociations (Mérini, 2006) unissant l'univers des professionnels, celui de la gouvernance et de la recherche, que nous parlerons de partenariat.

Interprétation et subjectivité

Les contraintes éditoriales nous amènent fréquemment à des recours elliptiques à la notion de recherche qualitative. Comme le fait remarquer Paillé (2007), cette qualification globale est impropre. En effet, si l'analyse, la démarche ou les données peuvent être qualitatives, recouvrir l'ensemble des éléments précédents sous l'étiquette recherche qualitative ne suffit pas à clarifier le travail de recherche. Sa caractéristique majeure reste le rapport au terrain et donc tout d'abord, dans notre cas, la proximité dans la compréhension des pratiques ordinaires constitutives des métiers étudiés. Ce point est en général considéré dans le travail de recherche, mais d'autres formes de proximité existent et sont moins repérées comme celles qui unissent de manière dynamique l'observateur et l'observé. Cette proximité et cette dynamique sont situées dans le couplage de l'observateur et de la situation observée (Kohn, 1998). Ainsi, le processus d'observation influe sur la situation autant que la situation impacte l'observation. L'observation est incarnée et reste le résultat de choix effectués en amont et en cours d'observation de part et d'autre de l'observation (versant du professionnel/versant du chercheur). De fait, l'observation est située dans le temps et influencée par les intentions et la réalité de chacun. En ce sens, la construction de significations peut paraître ouverte aux subjectivités. L'analyse qualitative fait une force de cette intrusion de la subjectivité pour saisir la manière dont chacun découpe la situation et les interactions qui l'entourent en « segments de sens ». Elle permet ainsi au chercheur de mieux comprendre ce qui « préoccupe », autrement dit de saisir les éléments significatifs qui fondent les interactions.

L'analyse qualitative comme l'observation sont des constructions où l'interprétation joue un rôle déterminant; dans ce contexte, nous devrions parler d'« inter-prétation » pour marquer le fait que l'on prête conjointement et dans l'expérience commune des éléments de signification à une situation. De nouveau la dimension sociale et collective prend une importance majeure, mais s'arrêter à cette seule dimension comme moyen de contrôler la subjectivité du travail serait s'exposer aux dérives de l'interprétation collective comme l'aveuglement, l'enrôlement, le militantisme, etc. La conscience collective de ce qui fait sens dans le développement ordinaire du métier nécessite une instrumentation et des aménagements de l'observation qui garantissent des mises à distance, des possibilités de controverse ou de modélisation par des saturations récurrentes des segments de sens qui émergent de l'observation. Ces segments, proches des catégories conceptualisantes de Paillé et Mucchielli (2013), constituent des formes, au sens de la Gestalt, qui seront retenues comme caractéristiques de l'exercice du métier. Ces segments sont mis en relation par analogie à d'autres formes complémentaires ou similaires repérées dans des situations voisines fonctionnellement, que ce soit par les acteurs, qui tendent à élargir l'empan de leurs gestes professionnels, les employeurs, qui cherchent à élargir les champs d'action de leurs professionnels et les chercheurs, qui cherchent à élargir la portée de leurs

constatations par la théorisation (ou la montée en généralité). Ainsi les phénomènes d'intelligence collective qui sous-tendent l'analyse qualitative sont des construits collectifs exercés et soumis à d'autres formes de dynamiques pour être façonnés et admis comme partagés et valides pour une communauté donnée. Cette dynamique autorise à la fabrication de typifications caractérisant les situations étudiées, mais qui devront être confrontées à d'autres formes de typicités dans d'autres communautés, ce que proposent d'ailleurs Lincoln et Guba (1985) par leurs critères de qualité d'une recherche qualitative. La confrontation, quelle que soit sa configuration (entre l'observateur et l'observé, à d'autres situations de nature voisine, ou à d'autres communautés...), doit permettre d'ouvrir à des controverses afin de garantir de toute naïveté la manière dont les liens de signification ont été construits ou mis en relation dans ce qui reste le développement d'une intelligence collective du métier. L'interprétation vise à saisir et à comprendre ce qui constitue le métier pour ensuite le caractériser, le rendre visible et compréhensible par le champ social. Les descriptions auxquelles aboutit le processus d'interprétation constituent une traduction, au sens de Callon (1986), des situations observées. Mais ces interprétations ne sont pas le seul fait du chercheur. Dans ce que nous décrivons, elles sont provoquées et maintenues non seulement par une organisation sociale spécifique, mais aussi par des techniques méthodologiques outillées de l'observation.

Structuration théorique de l'analyse qualitative

Une double approche, sociologique et psychologique, nous permet de saisir de quoi est fait le métier. L'approche sociologique ancrée dans une analyse stratégique propre à la sociologie des organisations (Crozier & Friedberg, 1977) et sensible à la question du sens comme peut l'être la sociologie des décisions (Jamous, 1969; Sfez, 1981), est mise en dialogue avec la psychologie ergonomique (Clot, 1999; Leplat, 1980) plus à même de comprendre les déterminants intra individuels des situations étudiées. Notons cependant que les sociologies que nous mobilisons, celles des organisations, de la traduction (Callon, 1986) et de la négociation (Bourque & Thuderoz, 2011), partagent avec les psychologies utilisées (sociale et ergonomique) de nombreuses caractéristiques permettant d'intégrer ce double regard dans une même analyse, par exemple l'appui sur l'activité réelle, la place des acteurs dans la prise de décision, l'action négociée et la complexité des situations sociales.

De notre point de vue, la démarche de recherche sur l'émergence du métier d'accompagnateur au projet de vie s'inscrit dans une logique d'acteurs réseau, comme le décrit Callon (1992), dans laquelle professionnels, employeurs et chercheurs sont associés. Ces acteurs sont mis en relation par des stratégies organisationnelles spécifiques permettant la stabilisation progressive du métier notamment par la construction d'artefacts³ et de gestes de métiers, l'ensemble contribuant à construire un genre professionnel (Clot & Faïta, 2000). Plusieurs de ces artefacts ont pu jouer le rôle

d'objet-frontière au sens de Star et Griesemer (1989) pour leur fonction de mises en relation des différents univers dans le respect des intentions de chacun. C'est en effet à partir de ces objets que les interprétations relatives aux caractéristiques du métier vont être négociées, chacun s'ajustant, prolongeant ou contenant la construction de signification des autres dans une logique commune de compréhension du métier. C'est à partir de ces objets que se négocient, pour les professionnels, la stabilisation de leur métier; pour les employeurs, les arguments permettant d'en envisager la pérennisation et pour les chercheurs, les savoirs acquis sur le métier. Ainsi, ces objets-frontières se constituent progressivement comme outils *de* métier et outils *sur le* métier contribuant, non sans heurts, au dépassement des frontières! En effet, l'outil de métier s'utilise pour son efficacité et s'inscrit dans le genre professionnel, là où les outils sur le métier cherchent à mesurer, à comprendre, à modéliser le métier et ceci même s'ils sont de même nature⁴.

D'un protocole de recherche diversifié à l'émergence des artefacts

Toujours au croisement de la sociologie et de la psychologie, notre méthodologie est longitudinale (deux ans de recueil pour cette première partie de l'étude) et comprend des prises de données (collecte d'outils, d'emplois du temps, de prises de vue en situation professionnelle) sur sept différents sites du territoire national. Le collectif de travail (évoqué plus haut) est composé de membres de la fédération d'employeurs (administrateur, chargés de projet, consultants), des responsables hiérarchiques des APV, des dix professionnels APV et des membres de l'équipe de recherche. Des rencontres sont organisées une fois par trimestre environ sur plusieurs jours. Nous les avons ritualisées de la manière suivante : un ou deux jours de formation (concernant juste les APV et les formateurs dépêchés par les employeurs), une journée de recherche unissant exclusivement les APV et l'équipe de recherche et une journée de réunion du comité technique et de pilotage concernant la gouvernance et les responsables de l'équipe de recherche.

Lors de nos journées de recherche, notre méthode consiste le plus souvent à combiner l'observation directe (enregistrements vidéo, traces de l'activité, outils) et des entretiens d'autoconfrontation simples et croisés (voir ci-après) permettant la mise en place de débats de métiers, de controverses propices tant à la conscientisation des gestes de métier qu'à l'identification des marges d'évolution du métier.

Le travail d'observation conjointement mené avec les professionnels fait l'objet d'une organisation collective spécifique le plus souvent sur site. Lors des rencontres nationales décrites ci-dessus, les modes d'échanges et les calendriers de travail sont ajustés et finalisés en fonction des résultats obtenus et des difficultés rencontrées par chacun.

Entre ces moments formels de rencontre, nous partageons des outils collaboratifs facilitant les échanges (Dropbox, Google doc, Doodle, Skype, etc.).

Notre méthodologie s'organise autour de cinq pôles de prise d'information que nous détaillons ci-après.

- a) Les informations provenant d'une grille d'enquête socio-organisationnelle remplie au début de leur activité, puis celles obtenues plus tard dans deux autres grilles d'enquête complétées visant à saisir la place de ce métier dans le champ professionnel au travers des organigrammes, des modes de financement, des modalités de gouvernance adoptées, mais aussi de la formation et des métiers exercés par les APV.
- b) Des autoconfrontations simples et croisées à partir de vidéos de situations professionnelles d'accompagnement pour saisir la nature de l'activité de l'APV. L'autoconfrontation est une méthodologie qui favorise en entretien l'expression par l'acteur de l'expérience vécue, facilitée par la confrontation de cet acteur à sa propre activité (Flandin, 2017). L'autoconfrontation peut être simple, lorsque les professionnels sont confrontés individuellement à leur activité, ou croisée, lorsque les entretiens regroupent plusieurs professionnels (Clot et al., 2001).
- c) La reconstitution des « boîtes à outils » des APV pour identifier la diversité de leur activité selon une catégorisation négociée de leurs outils (outils de communication, administratifs et financiers, de suivi des familles, d'accompagnement, d'évaluation, etc.)
- d) La tenue de journaux de bord mensuels construits à partir de catégories négociées avec les APV pour mesurer et quantifier leur activité à des fins de recherche (temps attribué à l'accompagnement, à la communication, à la bureautique, à la formation, à la recherche, à l'analyse de pratiques...).
- e) Un repérage écosystémique permettant de situer les partenaires de l'APV dans une logique de proximité/distance permettant de voir évoluer leurs interactions dans le temps (T1 : début de recherche; T2 : 6 mois plus tard; T3 : 6 mois encore plus tard).

Le protocole de recherche est complexe au sens où il est fondé sur des prises de données multiples et diversifiées (précédemment citées) que nous mettons en relation pour construire des significations ou vérifier des régularités. À partir des différentes techniques à l'œuvre, nous obtenons à la fois une saturation et une triangulation des résultats. Cette observation diversifiée apporte un éclairage sur le métier à partir de différents points de vue (au sens propre de là où se regarde l'objet). Nous soumettons ces observations au point de vue (et donc à la subjectivité) des différents types d'acteurs pour permettre les ajustements décrits ci-après. Nous inscrivons le travail dans une logique de monitoring du métier et dans un design méthodologique de croisement des informations. Des verbatims ont été réalisés à partir des prises de vue en situation professionnelle et des entretiens d'autoconfrontation simples et croisés.

Des artefacts, points de réification de la construction du métier

Les artefacts, en tant qu'objets de pensée ou artefacts cognitifs (Norman, 1991), sont issus des résultats obtenus lors de l'utilisation des outils et des discussions qui s'en est suivie. Nous les retenons pour tels et les obtenons par des phénomènes de saturation et de récurrence à partir des verbatims de nos rencontres qui sont enregistrées. La majeure partie de nos artefacts prennent la forme de dilemmes (Norman, 1991) : « la caractéristique du dilemme réside dans le fait que seuls des compromis provisoires peuvent être trouvés, car toute avancée vers une composante du dilemme génère une prise de risque sur l'autre » (Thomazet, Mérini, & Gaime, 2014, p. 74). Pour n'en citer que quelques-uns, la grille d'enquête socio-organisationnelle a permis de mettre au jour un dilemme de gouvernance au travers de la nécessaire position d'autonomie de l'APV quant aux structures médico-sociales existantes, mais dans le même temps, le tout aussi nécessaire soutien administratif et politique d'une structure de tutelle. Les autoconfrontations simples et croisées ont mis en évidence un autre dilemme, cette fois-ci situé au niveau des professionnels qui controversent autour de : faut-il guider, orienter l'activité des familles (qui parfois ont besoin d'être momentanément soutenues) ou se limiter à partager des informations, des connaissances, des expériences pour fonder une décision éclairée et favoriser ainsi l'autodétermination ? Autre dilemme pointé : faut-il accompagner les jeunes et leur famille ou plutôt le milieu, c'est-à-dire les partenaires, pour rendre le milieu ordinaire accessible ?

Ces dilemmes une fois identifiés deviennent des artefacts (au sens défini plus haut) et sont soumis à la controverse dans différentes circonstances : en petit groupe au sein d'un même site, en situation intersite lors de réunions de gouvernance, etc. À cette étape du travail, ils deviennent des objets-frontières au sens de Star et Griesemer, (1989), ils sont discutés en référence aux univers de chacun et circulent dans différents contextes. Ils constituent des points de réification, au sens de Wenger (1998), à propos des communautés de pratique, provoquant des négociations autour de ces conceptualisations au moins en partie partagées. C'est ce partage, comme le souligne Wenger (1998), qui permet le développement de préoccupations communes dans la compréhension du déploiement du métier d'APV, et donc d'une communauté de pratique d'observation/conceptualisation. Cette circulation des artefacts mène à des ajustements, des glissements de pratiques, par exemple les échanges autour des catégories constitutives des journaux de bord ou de la boîte à outils stimulent des analyses de pratiques et des comparaisons entre les sites qui s'empruntent ou s'échangent certains outils, voire régulent leur activité en fonction des catégories adoptées (outils administratifs, de communication, de liaison, d'engagement, d'accompagnement, de formation et d'évaluation). C'est dans ces mouvements et ces petits changements qu'il faut voir la dimension interventionnelle du travail de recherche sur les pratiques. Nous allons à présent faire un repérage plus systématique

des traductions et de ces mouvements en référence à chacun des outils de recherche utilisés.

Les traductions repérées

Les traductions que nous décrivons, comme celles illustrées à la Figure 1, sont pluri-orientées 1) entre les professionnels et la recherche, 2) entre la recherche et les employeurs, et 3) entre les professionnels et les employeurs. Enfin, précisons que si les dilemmes sont présentés dans ce texte sous une logique binaire, c'est pour rendre leur description plus claire. Dans la réalité du métier cependant, l'ensemble de ces dilemmes se combinent et ne se manifestent qu'en écho à la réalité d'une situation à un moment donné.

Des traductions émanant des journaux de bord : rendre le métier visible

L'équipe de recherche a accompagné chaque APV dans l'identification de ses tâches et leur distribution dans les catégories (voir Figure 2). Afin de rendre visibles les différences entre les sites qui sont autant de points de départ de controverses professionnelles au moment des échanges du collectif de recherche, nous avons été amenés à concevoir des « journaux de bord » individualisés. Très rapidement, les fonctionnalités du journal de bord ont, dans l'autre sens, permis aux professionnels d'améliorer la conscientisation de leur activité de donner forme en termes de tâches à ce nouveau métier. Peu à peu, ils ont affiné leur lecture de l'activité développée, conscientisé les leviers et les contraintes. Par exemple, si l'accompagnement des familles se limitait en début de recherche à une tâche nommée « temps de rencontre », les APV ont ensuite intégré les échanges téléphoniques ou électroniques dans cet accompagnement, mais aussi les temps de recherche de partenaires ou les temps de mise en forme de fiches de suivi et des comptes rendus. Ce travail d'explicitation du processus d'accompagnement a offert à la recherche la possibilité de pointer en parallèle les compétences professionnelles et les outils.

Tout au long du projet, la tenue et les échanges autour du journal de bord ont permis aux professionnels d'ajuster la forme de celui-ci aux contraintes des terrains, de formaliser le travail mené avec les structures de gouvernances puis d'anticiper sur les aménagements à apporter dans le développement du métier pour composer avec le dilemme autonomie/appui de l'APV sur une structure de gouvernance, dilemme évoqué plus haut. Enfin, les journaux de bord ont permis de visualiser les équilibres établis ou à établir entre les différentes activités (communication, bureautique, accompagnement, recherche de partenariats, etc.). Certains sites ont d'ailleurs pris le parti de partager le travail de communication avec la fédération d'employeurs, mais aussi avec certaines structures associatives locales ou avec des prestataires extérieurs (secrétariat, infographie, etc.). Les échanges en groupe national sur ce point ont fait émerger un nouveau dilemme : confier une part de la communication à d'autres acteurs, mais pas tout, pour garder un lien d'ordre écologique avec le milieu.

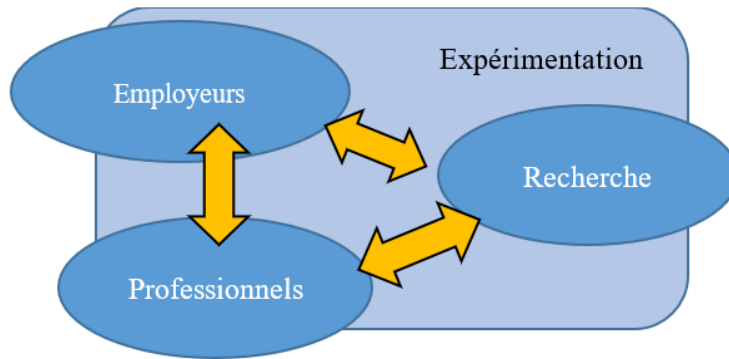


Figure 1. Des traductions pluri-orientées.

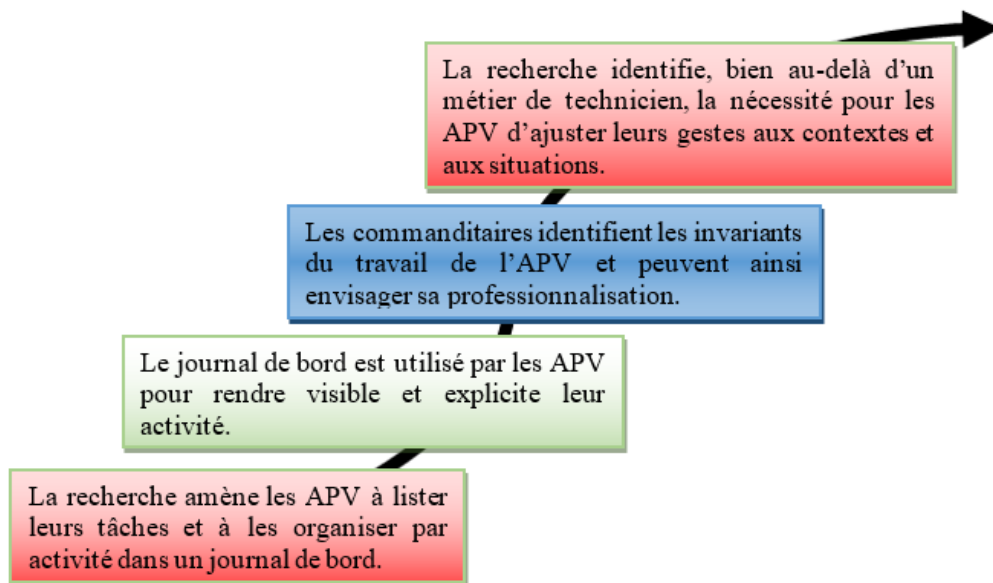


Figure 2. Rendre visible son métier.

Des traductions révélées autour du dilemme accompagner la famille, aider le jeune, ou transformer l'environnement que nous avons instrumentalisé

Le travail de l'assistant au projet de vie est un travail d'accompagnement qui, comme la recherche l'a montré, ne se réduit pas à une forme d'assistance où l'on ferait à la place des personnes accompagnées, mais vise la facilitation. Missionnés pour accompagner les familles, les APV ont rapidement découvert qu'ils devaient aussi agir

en direction des enfants, mais aussi de l'environnement pour permettre la mise en place des projets. Cette multiplication des orientations de leurs missions, ou ces glissements dans leur orientation, a été vécue comme un dilemme : faut-il limiter l'action à la famille comme demandé dans la fiche de poste, ou prendre en compte aussi le point de vue du jeune, ou encore agir sur l'environnement, ce qui semble nécessaire pour agir efficacement.

Au tout début du projet, les documents de communication élaborés par les employeurs montrent que l'accompagnement de l'APV était situé exclusivement en direction des familles. Aujourd'hui, la plaquette de présentation du dispositif intitulée *Faciliter le parcours des familles concernées par le handicap* affiche un objectif élargi, celui de l'accompagnement des familles en lien avec les acteurs du territoire. Par ailleurs, la dénomination du professionnel évolue d'*assistant au projet* de vie des familles à *facilitateur d'accessibilité* du parcours avec des missions qui s'élargissent à l'environnement.

Il s'est écoulé deux ans entre les deux plaquettes de communication, deux ans qui ont permis aux employeurs de faire évoluer leur commande et aux APV de dépasser le dilemme concernant l'orientation de leur travail. Cette évolution a pu se développer grâce à plusieurs traductions. La première d'entre elles vient de la recherche qui, en interprétant les difficultés d'orientation du travail des APV comme relevant d'un dilemme, a permis une conceptualisation du vécu des APV. L'identification de ce dilemme les a, en effet, amenés à chercher des solutions non dans un compromis⁵, mais dans ce que nous avons appelé une triangulation : en rendant compétentes les familles, les APV leur permettent d'agir sur l'environnement. Autrement dit, les assistants au projet de vie restent bien dans leur mission d'accompagnement des familles, mais réussissent aussi à agir sur l'environnement, par l'intermédiaire des familles. Par ailleurs, les employeurs prennent conscience de la nécessité de faire évoluer les missions des APV vers une conception plus systémique incluant l'environnement et l'enfant. Ils reformulent alors la définition du travail de l'APV. En conséquence de cette ouverture de leur mission, les APV développent des gestes de métiers plus complexes, dont certains auprès des acteurs de l'environnement (l'école, les clubs de loisirs, etc.).

Les ajustements, les influences qui viennent d'être décrits font système et boucles. Ainsi le mot d'ordre des employeurs « *Pas de rupture de parcours pour le jeune* » est le fil rouge qui maintient toutes les parties en mouvement. La question de l'accompagnement du milieu et de sa transformation par un travail sur les échanges partenariaux n'était pas au premier rang du travail. Il est aujourd'hui ce qui est promu au regard des financeurs potentiels et de l'Europe dans le développement du dispositif et l'implantation plus large du métier. La chaîne, plus ou moins séquentielle de ces

changements appuyés par la recherche menant à une spécification du rôle de l'APV, est illustrée à la Figure 3.

Des traductions issues de l'enquête socio-organisationnelle : être autonome ou appartenir à un service

Rappelons que par l'enquête socio-organisationnelle nous avons mis au jour le dilemme autonomie de l'APV/nécessité d'un appui sur une structure de gouvernance (voir la section *Des artefacts, points de réification de la construction du métier*). La discussion autour de ce dilemme a engendré un double mouvement de traductions : d'une part des professionnels vers la recherche et, d'autre part, de la recherche vers les professionnels. Dans le premier cas, les retours des professionnels ont fourni à la recherche ses catégorisations pour rendre compte de la position organisationnelle de chaque site, mais aussi pour clarifier la fonction de chacun et les relations entretenues avec la gouvernance. Le décompte des familles accompagnées a rapidement fait apparaître que les APV organisés en service et disposant d'appuis pour le secrétariat, la communication, les démarches administratives, accompagnaient un plus grand nombre de familles. En revanche, l'appui sur une structure de gouvernance présente le risque d'une dépendance qui a conduit la majorité des professionnels à une « autonomisation » du service grâce à l'affectation d'un local ou d'un bureau propre à l'APV. De même, avec le questionnement autour du financement, nous avons pu clarifier les sources de financement, mais surtout dissocier celles visant l'action d'accompagnement et celles destinées à soutenir l'activité du service. Il a de plus contribué à affiner les mécanismes de gouvernance et à identifier les différents niveaux d'influence, national pour l'expérimentation, régional pour la question du financement et local quand l'APV dépend par exemple d'une association possédant ses propres mécanismes de fonctionnement comme pour la formation. Enfin, interrogés sur leur formation et leur parcours professionnel antérieur, les APV ont pu réfléchir et dynamiser une rupture avec leur métier d'origine. La Figure 4 illustre ces mouvements de traductions et leurs interdépendances.

Des traductions permises grâce à l'outil écosystémique : accompagner le milieu pour accompagner le jeune et sa famille

Dans notre démarche de recherche, nous souhaitions identifier les partenaires de l'APV et les situer en termes de proximité ou d'éloignement du travail d'accompagnement⁶. Nous avons pour cela repris la logique de Brönfenbrenner (1979) qui situait la position des différents acteurs intervenant dans le développement de l'enfant selon leur niveau de proximité par rapport à celui-ci, à savoir le microsystème positionné au centre de différents cercles concentriques représentant le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème. Nous avons repris cette logique en situant au centre, dans le microsystème, le développement du geste d'accompagnement, et donc les interactions APV-familles, et en demandant aux professionnels de nommer et de situer leurs

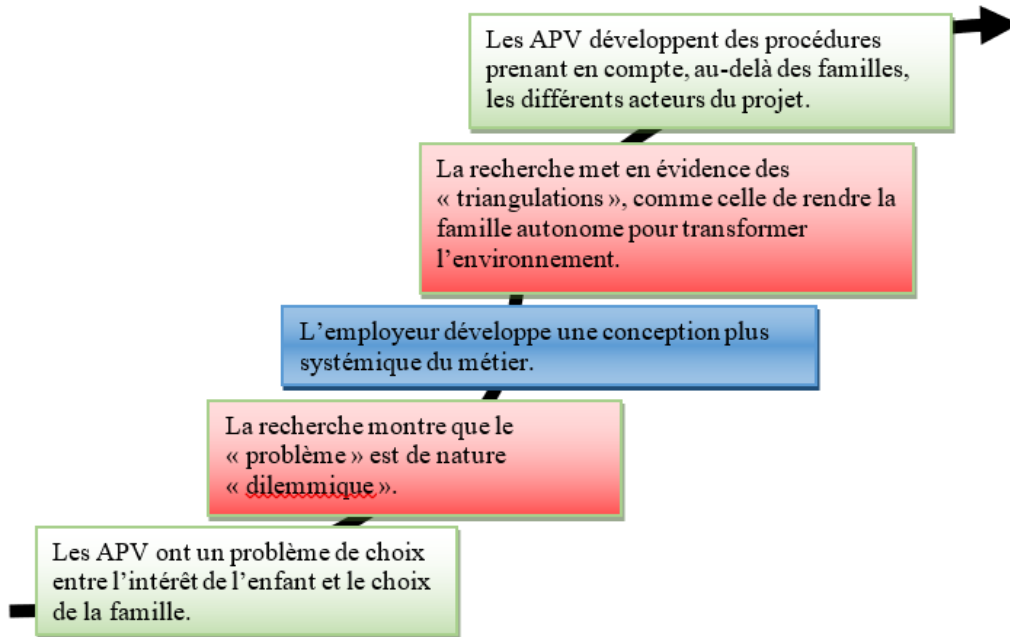


Figure 3. Les traductions se font écho les unes aux autres, elles font système dans le développement et l'implantation du métier.

partenaires dans le schéma. Les professionnels nous ont rapidement interpellés sur la nécessité de situer, certes, mais aussi de qualifier la nature et l'orientation de leurs échanges. Ce faisant, l'outil de recherche a amené les professionnels à conscientiser l'écologie du processus d'accompagnement. Ainsi, ces derniers ont pu rendre compte du fait que l'accompagnement du jeune et de sa famille passait aussi par l'accompagnement du milieu dans lequel le jeune évolue. Ce point a permis d'identifier ce que nous qualifions d'aide directe (le travail avec le jeune et sa famille) et l'aide indirecte (le travail avec le milieu). Ce dilemme constitue un point de tension avec le commanditaire de la recherche pour qui le cœur du métier de l'APV est l'accompagnement du jeune et de sa famille. La prise de conscience de l'orientation des échanges, qu'elle soit centripète (de l'extérieur vers le microsystème) ou centrifuge (du micro vers le macrosystème), a ainsi conduit les APV à repérer leurs logiques de travail. Nous en voulons pour preuve le fait que lors de la troisième prise de données avec cet outil, la tendance générale sur les sites était d'instaurer des relations de réciprocité avec leurs partenaires, traduisant par là le développement de réelles relations partenariales. La Figure 5 illustre le processus dans son ensemble et met en évidence une phase toute récente : pour « négocier » la création de postes d'APV, les

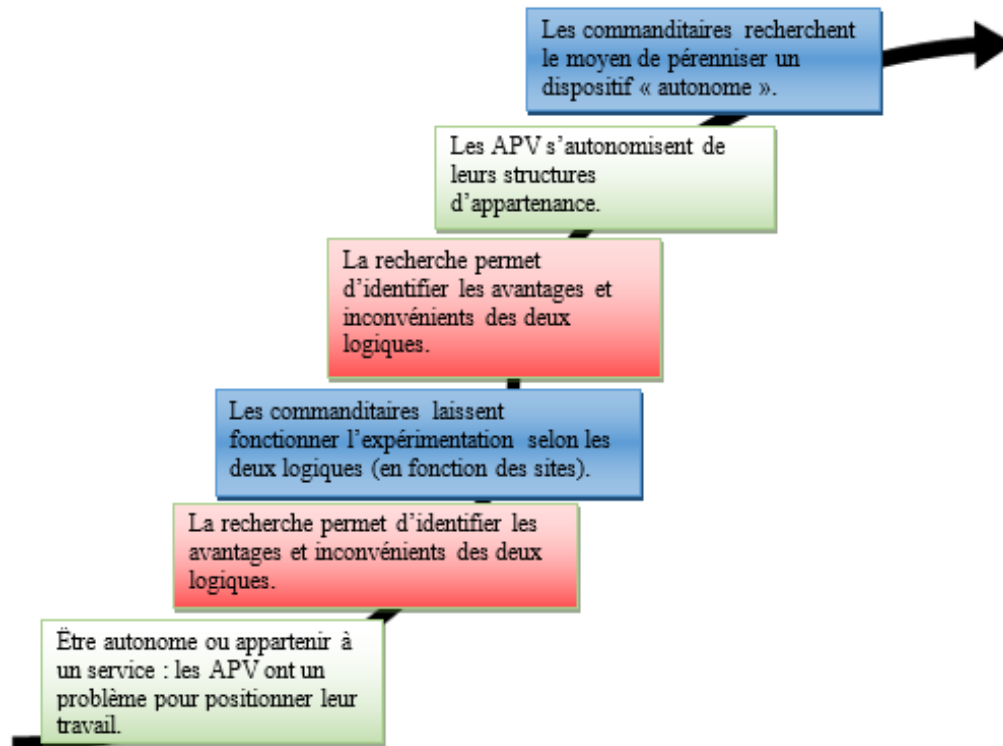


Figure 4. Des traductions issues de l'enquête organisationnelle pour positionner le métier.

employeurs s'appuient sur la dimension transformative du métier, mais auraient besoin de mieux savoir dans quelle mesure les partenariats établis relèvent du droit commun ou de services spécialisés.

Discussion

Par les exemples donnés ci-dessus, nous avons souhaité mettre en évidence l'intérêt pour une recherche de terrain d'une méthodologie située (Clot & Leplat, 2005), s'ajustant aux transformations de son environnement. C'est donc le mouvement et les évolutions du métier que nous avons tenté de décrire, reste à en considérer à présent les processus qui les sous-tendent.

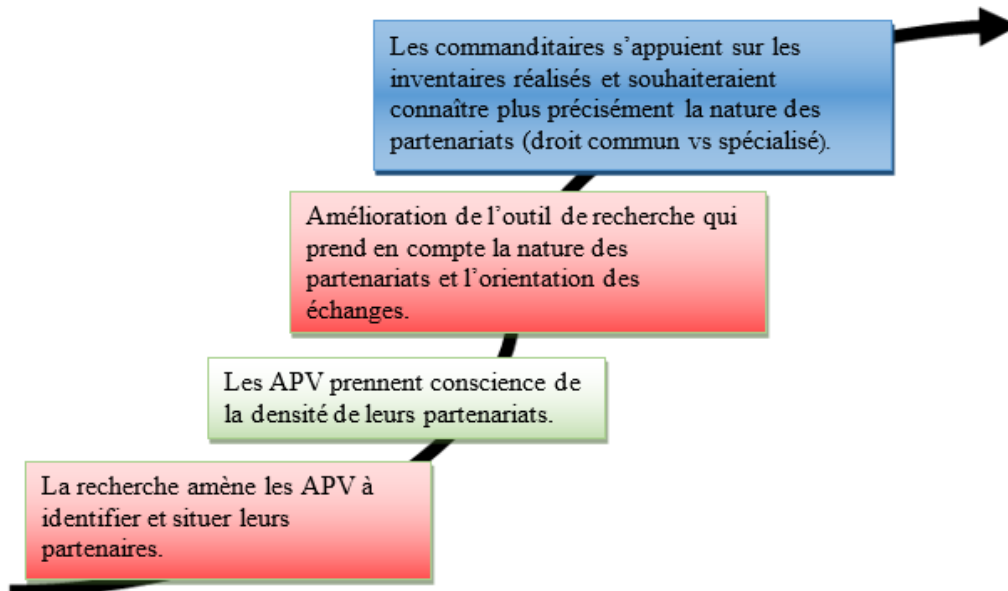


Figure 5. Ensemble des traductions repérées à partir de l'outil écosystémique, l'accompagnement du milieu.

Outils et usages

Il s'agit d'analyser les dynamiques d'évolution du métier, les points en débat au sein des collectifs de professionnels, les consensus qui s'établissent comme règles de métier et, ce faisant, stabilisent progressivement un genre professionnel (Clot & Faïta, 2000). Pour saisir ces dynamiques au sein d'un processus longitudinal, nous avons besoin de multiplier les regards, et donc les configurations sociales et les outils les plus pertinents. Ainsi, au début de notre travail, période pendant laquelle les professionnels découvraient leur nouvelle mission, nous avons privilégié les inventaires d'activités aux méthodologies d'autoconfrontation qui supposent l'existence de gestes professionnels suffisamment stabilisés. Par ailleurs, autant que faire se peut, l'emploi de plusieurs méthodes nous a permis de trianguler nos résultats et de saturer (au sens de Morse, 1995) nos données.

Afin de cerner au plus près l'activité de l'APV et en complément des journaux de bord, des cartographies et des entretiens, nous avons aussi collecté les outils créés ou utilisés par les professionnels dans la perspective de constituer une boîte à outils standard de l'APV en prévision du développement du dispositif et de l'équipement des nouveaux professionnels. Dans le cadre du collectif de recherche, les APV ont contribué à la fabrication de catégories organisant leur boîte à outils et à la définition

des critères présidant à la distribution des outils dans les différentes catégories (outils administratifs, de communication, de liaison, d'autonomisation de la famille, d'évaluation, d'engagement ou d'accompagnement).

Les outils collectés, mais aussi leur organisation en catégories, sont des pistes prometteuses pour la recherche et la formation des nouveaux professionnels. La recherche, en impulsant la mise en commun des outils⁷, a permis aux APV des échanges de pratiques et des emprunts d'outils. Ce faisant, ils ont demandé au groupe de recherche de mettre en place un temps de retour d'expérience sur les outils ayant été empruntés aux autres sites. Cet échange a par ailleurs abouti à un partage des tâches. Les sites qui ont été associés au travail de recherche dans un deuxième temps⁸ ont alors bénéficié d'outils de communication déjà élaborés; ils ont pu ainsi développer d'autres outils, en particulier d'ordre pédagogique.

La triangulation à l'origine des traductions

La triangulation dont il est question n'est pas liée ici à la méthodologie qualitative (Flick, 2014) ni à la robustesse des résultats, mais à l'idée d'introduire quelque chose qui fasse tiers dans l'échange afin de permettre à chacun de se distancier pour prendre le temps de conscientiser ce qui fait problème et contribuer à l'émergence de nouvelles réponses ou de solutions. Ainsi, les outils de recherche font tiers dans les premiers échanges puis les artefacts et les discussions autour des dilemmes permettent des prises de conscience par confrontation à la diversité des pratiques, de leur conception et des effets obtenus. Nous avons là deux niveaux de triangulation.

Les débats autour de ce qui fait tiers dans la conception des outils, dans leur usage ou dans l'analyse des résultats obtenus permettent la conceptualisation et la formalisation des dilemmes. Ce qui fait tiers déplace la compréhension des choses ou les représentations, mais aussi les pratiques, ce qui provoque bien souvent un dépassement des dilemmes par de nouvelles prises de décisions traduisant les déplacements obtenus. Cela ouvre un espace d'échanges ou ce qui est nouveau devient acceptable, car il est dans le même temps admis à plus ou moins long terme par le groupe et devient un objet-frontière dans le sens où il est diffusé aux différents niveaux des échanges. Ainsi, la diversité des intérêts propres à chacune des catégories d'acteurs et à leurs univers respectifs aménage une circulation de ce qui est nouveau en façonnant cette nouveauté à l'aune des contraintes et des ressources de chacun. Ce point est un élément majeur au regard des quatre critères de qualité d'une recherche qualitative tels que définis par Lincoln et Guba (1985), à savoir : 1) la crédibilité, c'est-à-dire le fait d'établir que les résultats de la recherche qualitative sont crédibles du point de vue du participant; 2) la transférabilité, c'est-à-dire le fait que les résultats peuvent être généralisés ou transférés à d'autres contextes ou situations; 3) la fiabilité, à savoir la nécessité de tenir compte du contexte dans lequel la recherche a lieu; 4) la

confirmabilité, c'est-à-dire la possibilité de confirmer ou de corroborer les résultats par d'autres.

Des conditions particulières pour favoriser les traductions

Si les glissements de sens et leur partage sont provoqués par la mise en œuvre d'outils de recherche, ce seul aspect technique n'est pas suffisant à l'émergence des artefacts et au développement des controverses; cette fois, ce sont les dimensions sociotemporelles qui sont en cause. Sur ce point, une diversité de conditions nous semble nécessaire. La diversité de formes, par exemple, qui consiste à mêler des échanges formels comme lors des rencontres nationales de gouvernance, informels lors des échanges téléphoniques ou électroniques individualisés ou formalisés (comme dans les rencontres de recherche) est propice à confronter, à essayer et à conforter de nouveaux partages de sens par une logique régulée d'« expérialisation ». Traversant cette diversité, la recherche impulse d'abord des maquettes d'outils, les professionnels les expérimentent ensuite, puis le groupe régule la conception de l'outil pour permettre des mesures qui sont à la source des constructions de sens. Ce processus permet des variations de focales de l'analyse par un passage dans les différents univers (professionnels, gouvernant et de recherche), ce qui garantit aussi une certaine robustesse au travail de recherche par une manipulation diversifiée des différents types de savoir. Ce faisant, il faut pouvoir respecter une certaine rythmicité du travail pour permettre au processus d'« expérialisation » de se mettre en place parfois sur plusieurs mois. Les translations de sens elles-mêmes nécessitent une maturation qui est relancée à chaque fois que l'objet-frontière (ici le dilemme) traverse un univers. Ainsi, chacun doit synchroniser son action et ajuster sa propre temporalité, c'est-à-dire modifier son rapport au temps, ce qui impacte directement la dynamique identitaire de chaque métier. Le rapport au temps d'un institutionnel est plus vélocé que celui du professionnel. Le décideur doit, par exemple, anticiper sur les stratégies de développement de l'expérimentation. Souhaitant des résultats rapides de son accompagnement, le rapport au temps du professionnel est, par ailleurs, plus rapide que celui du chercheur qui se donne le temps de saturer les résultats. Selon cette logique, l'écart entre la temporalité du commanditaire et celle de l'équipe de recherche est maximum et crée des tensions. En ce sens, les différents espaces d'échange décrits plus haut permettent d'instaurer des points de coordination et de synchronisation des temporalités.

Conclusion : des obstacles à prendre en compte

L'analyse qualitative, par les proximités (Paillé, 2007) qu'elle engendre, favorise les partages de sens (Paillé & Mucchielli, 2013) et accélère leur diffusion. Pour autant, la dynamique dialogique qui s'instaure entre les intérêts de chacun de même que l'apparition de dilemmes, de controverses professionnelles (Clot et al., 2001), exposent à toutes sortes de tensions parfois difficiles à contenir. En effet, les situations de

tension ouvrent à des jeux stratégiques (Crozier & Friedberg, 1977) pour éviter les oppositions ou les contourner et, dans ce cas, ce sont les systèmes d'intérêts de chacun qui entrent en conflit et tendent à prendre le pas sur l'intérêt commun. Il en est ainsi des logiques idéologiques et politiques du commanditaire qui, voulant anticiper ou accélérer le processus de développement du dispositif, peuvent prendre le pas sur celles des pratiques ou de la recherche. À leur niveau, dans le souci de maintenir leur poste ou d'évoluer dans le métier, les professionnels peuvent plus ou moins explicitement influencer sur le choix ou la mise en relief de certains résultats. Dans la même logique, la volonté de modéliser un nouveau métier ou de valoriser ses techniques méthodologiques peut amener l'équipe de recherche vers des dimensions peu pertinentes tant du point de vue épistémique que du point de vue transformatif. L'analyse qualitative nécessite donc une série de vigilances dans les choix qui sont faits et les ajustements (Mérini, 2015) qui ont lieu pour maintenir les exigences scientifiques sans rompre la proximité instaurée avec le terrain. Il nous semble alors possible d'honorer le pari du rapprochement de l'université et du champ social sans que l'un surplombe l'autre. Ce travail de vigilance doit rester permanent et, pour ce faire, chacun doit jouer sa partie sans confusion de rôle ou d'identité dans le respect des intérêts de chacun et des intérêts communs.

Notes

¹ Nexem.fr

² Tel que précisé dans le contrat de recherche.

³ Ces artefacts peuvent être des représentations des partenariats, des emplois du temps, des écrits professionnels. Certains d'entre eux sont présentés dans la suite de cet article.

⁴ Ce point est développé dans le paragraphe décrivant les traductions et plus particulièrement celles obtenus grâce à l'outil écosystémique issu des travaux de Brönfenbrenner.

⁵ Si l'on se réfère à la philosophie, un dilemme est par nature impossible à résoudre. Les APV doivent donc se « sortir » du dilemme en reformulant le problème qu'ils rencontraient et en le reproblématisant.

⁶ Cet outil a aussi été utilisé comme outil de métier par certains APV.

⁷ Nous avons utilisé un dossier partagé pour permettre aux APV de mutualiser leurs outils tout en conservant, par l'intermédiaire de sous-dossiers par site, la maîtrise des contenus les concernant.

⁸ Le travail de recherche a commencé avec trois sites expérimentaux; quatre autres sites ont été ajoutés quatre mois plus tard.

Références

- Bourque, R., & Thuderoz, C. (2011). *Sociologie de la négociation. Nouvelle édition, avec études de cas*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'année sociologique*, 46, 169-208.
- Callon, M. (1992). Sociologie des sciences et économie du changement technique : l'irrésistible montée des réseaux technico-économiques. Dans Centre de sociologie de l'innovation (Éd.), *Ces réseaux que la raison ignore* (pp. 53-78). Paris : L'Harmattan.
- Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation emploi*, 88, 43-55.
- Clauzard, P., & Veyrunes, P. (2007). « Analyse croisée » d'une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche & formation*, 56, 109-120.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146(1), 17-25.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 68(4), 289-316.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Flandin, S. (2017). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J-M. Barbier, & M. Durand (Éds), *Encyclopédie d'analyse des activités* (pp. 193-205). Paris : Presses universitaires de France.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision*. Paris : Centre national de recherche scientifique.
- Kohn, R. C. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Paris : Anthropos.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.

- Marcel, J.-F. (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement*. Dijon : Éducagri éditions.
- Mérini, C. (2006). *Le partenariat en formation : de la modélisation à une application* (2 éd.). Paris : L'Harmattan.
- Mérini, C. (2015). Du négoce à la négociation : terrains d'entente entre recherche et intervention. Dans J.-F. Marcel (Éd.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation : accompagner le changement* (pp. 191-193). Dijon : Éducagri éditions.
- Mérini, C., & Bélanger, J. (sous presse). Contribution à une observation critique des pratiques collaboratives. Dans J. F. Marcel, C. Mérini, & T. Piot (Éds), *L'observation des pratiques collaboratives dans les métiers de l'interaction humaine : des pratiques pluri-adressées*. Rouen : Presses universitaires Rouen et du Havre (PURH).
- Mérini, C., & Ponté, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'interrogation des pratiques. *Savoirs*, 1(16), 77-95.
- Morin, E. (1981). *La méthode : la nature de la nature*. Paris : Le Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.
- Nexem (n.d.). *Faciliter le parcours des familles concernées par le handicap. L'assistance au projet de vie : un dispositif innovant*. Repéré à https://nexem.fr/app/uploads/2016/11/BAG_PLAQ_APV_NEXEM_Diff-web.pdf
- Norman, D. A. (1991). Cognitive artifacts. Dans J. Carroll (Éd.), *Designing interaction : Psychology at the human-computer interface* (pp. 17-38). New York, NY: Cambridge University Press.
- Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans H. Dorvil (Éd.), *Problèmes sociaux : théories et méthodologie de la recherche* (Vol. 3, pp. 409-443). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative. Réflexions autour de l'utilisation des logiciels. *SociologieS*. Repéré à <https://journals.openedition.org/sociologies/3557>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62(3), 91-108.

- Sfez, L. (1981). *Critique de la décision*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects : Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 65, 69-80.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corinne Mérini, maître de conférences honoraire, est membre du laboratoire ACTé de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation Clermont-Auvergne. Ses travaux de recherche, portent sur l'analyse des partenariats éducatifs. Elle s'intéresse, aujourd'hui, aux modes d'organisation des collectifs professionnels dans leur contribution au développement de l'école inclusive. Elle travaille dans des logiques de recherche-intervention associant étroitement les praticiens au double mouvement transformatif et épistémique d'analyse fondée sur des traces d'activité.

Serge Thomazet, est maître de conférences en sciences de l'éducation. Il enseigne à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (Université Clermont-Auvergne) et est membre du laboratoire ACTé. Ses travaux portent sur l'école inclusive, la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers et sur l'évolution des métiers (enseignants, professionnels de l'accompagnement et du soin) en contexte inclusif.

Jean Bélanger, est professeur titulaire au Département d'éducation et formation spécialisées de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche portent sur le partenariat entre professionnels en éducation dans différents contextes dont celui du développement professionnel des enseignants et des directions d'établissement ainsi que dans le contexte du développement d'une école inclusive. Il a également développé une expertise dans le domaine de l'évaluation de la mise en œuvre des innovations en milieu scolaire.

Pour joindre les auteurs :
corinne.merini@free.fr
Serge.Thomazet@uca.fr
belanger.j@uqam.ca

Impacts d'une collaboration avec des enseignants sur l'élaboration et la validation du produit d'une ingénierie didactique

Kathleen Sénéchal, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

En vue d'atteindre le principal objectif de notre recherche doctorale, qui était de proposer des séquences didactiques valides pour l'enseignement de la communication orale au secondaire québécois, nous avons mis en œuvre une démarche d'ingénierie didactique soutenue par une collaboration avec quatre enseignants de français. Cette contribution détaille les différentes étapes de cette démarche en insistant sur le rôle central qui y est joué par la collaboration, et sur les interactions entre les acteurs de la recherche et de la pratique qui ont contribué à la construction des séquences didactiques. Ce faisant, nous y mettons en lumière l'intérêt de jumeler une pratique collaborative à une démarche d'ingénierie didactique dans une double perspective de recherche et de formation.

Mots clés

INGÉNIERIE DIDACTIQUE, RECHERCHE COLLABORATIVE, PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Introduction

Dès la fin des années 1980, « le paradigme d'étude de la pensée enseignante a donné naissance [...] à une conception mieux intégrée de la recherche dans laquelle existe une collaboration entre les enseignants et les chercheurs » (Tochon, 2000, p. 140). C'est justement la voie que nous avons empruntée pour la réalisation de notre recherche doctorale. Cette dernière, située dans le prolongement de notre recherche de maîtrise¹, s'est appuyée sur des constats précédemment formulés, à savoir que les activités de communication orale sont peu nombreuses dans la classe de français du secondaire, que les enseignants disposent de peu d'outils complets pour mettre en place ces activités qui sont, bien souvent, uniquement utilisées à des fins d'évaluation. Aussi avons-nous vu la nécessité d'outiller le travail des enseignants en vue du développement de la compétence à communiquer oralement de leurs élèves.

Bien que l'élaboration de séquences didactiques (Dolz, Noverraz, & Schneuwly, 2001; Lafontaine, 2001) se soit imposée d'emblée pour répondre au problème constaté,

il fallait s'assurer que ces séquences aient la portée souhaitée, c'est-à-dire qu'elles soient bien reçues dans les établissements d'enseignement secondaire, d'une part, et réellement utilisées par les enseignants de français, d'autre part. En d'autres mots, il était souhaitable que les propositions soient viables en contexte (Bednarz, Poirier, Desgagné, & Couture, 2001). Il est donc apparu nécessaire de s'adjoindre la collaboration de praticiens aux fins de l'élaboration, de l'expérimentation et de la validation de deux séquences didactiques destinées respectivement à l'enseignement de la discussion en 3^e secondaire et de l'exposé critique en 4^e secondaire.

Dans la présente contribution, nous détaillerons la démarche méthodologique sur laquelle s'est appuyé notre recherche. Après avoir brièvement exposé notre projet doctoral de façon à justifier le choix de nous adjoindre la collaboration d'enseignants dans l'ingénierie didactique, nous présenterons cette dernière, telle qu'elle a été menée et en mettant de l'avant les interactions avec les praticiens dans chacune de ses étapes. Nous discuterons, enfin, de la pertinence de jumeler une pratique collaborative à une démarche d'ingénierie didactique en vue de montrer l'influence des interactions entre une chercheuse et des praticiens dans la réalisation de l'analyse des données de la recherche.

Une recherche pensée en vue d'outiller les enseignants pour le travail de la communication orale au secondaire

Les recherches descriptives ayant porté sur les pratiques déclarées et les représentations des enseignants par rapport à la communication orale ont montré que ces derniers ressentent un malaise vis-à-vis de l'enseignement de l'oral, ne sachant pas toujours quoi traiter ni comment l'évaluer (Lafontaine & Messier, 2009; Nolin, 2015; Sénéchal, 2012). Aussi est-il apparu nécessaire de mieux former et encadrer les enseignants en ce qui concerne les dimensions enseignables de la communication orale et les outils et pratiques à mobiliser en vue de cet enseignement (Dumais, Lafontaine, & Pharand, 2015).

L'utilisation de la séquence didactique (désormais SD; Dolz et al., 2001; Lafontaine, 2001) pour organiser l'enseignement de la communication orale a été retenue, étant donné qu'il s'agit d'un dispositif permettant de faire de l'oral un objet scolaire clairement défini, ce qui facilite, par le fait même, la planification de son enseignement et son intégration à la classe de français. En effet, la SD favorise la reconnaissance des régularités de structure et d'emploi des genres textuels (oraux ou écrits) ainsi que la focalisation sur des aspects privilégiés de par son organisation en quatre phases (Dolz et al., 2001) :

- 1) la mise en situation, qui est l'occasion de présenter le projet de communication aux apprenants;

- 2) la production initiale, qui vise à révéler la représentation qu'ont les élèves du genre à l'étude dans le cadre d'une première production de celui-ci et de voir ce qui, de ce genre, est maîtrisé, en voie de l'être ou à travailler;
- 3) le travail sur des éléments de l'oral, organisés à l'intérieur des modules ou des ateliers formatifs (Lafontaine & Dumais, 2014);
- 4) le réinvestissement des apprentissages réalisés dans les modules ou les ateliers dans la production finale.

Nous avons, dès le départ, choisi d'emprunter la même démarche méthodologique que celle exploitée par l'équipe de didacticiens genevois (Dolz et al., 2001) pour l'élaboration de nos SD, soit celle de l'ingénierie didactique (Artigue, 1988, 1994, 2002), qui permet à la fois de concevoir un dispositif didactique et de s'assurer de sa validité par une expérimentation en contexte réel d'enseignement. Ce choix était appuyé sur le fait que cette équipe avait montré que l'ingénierie didactique était une démarche susceptible de générer des dispositifs valides pour l'enseignement de la communication orale. Nous avons cependant rapidement compris qu'une part de cette validité didactique ainsi que les probabilités d'utilisation ultérieure de la SD reposaient sur une collaboration avec des praticiens, ce qui a mené à un travail collaboratif avec quatre enseignants, deux en troisième secondaire et deux en quatrième secondaire, dans notre propre démarche d'ingénierie didactique.

L'évolution d'une démarche méthodologique choisie pour répondre à des objectifs précis

L'un de nos objectifs de recherche visait à vérifier si l'utilisation du dispositif qu'est la séquence didactique permettait d'engendrer une transformation des pratiques en ce qui concerne l'enseignement de la communication orale. Ayant décidé d'intégrer les enseignants au processus d'élaboration des SD, nous supposions que la collaboration aurait sans doute une incidence sur cette transformation. L'une des questions de recherche a donc été formulée de façon à diriger notre regard sur cette collaboration. Plus précisément, nous nous sommes demandé quels étaient les apports des praticiens dans la construction du dispositif. Pour répondre à cette question, nous proposons de mettre en lumière la nature de la collaboration avec les enseignants ayant soutenu l'ingénierie didactique menée.

Repenser l'ingénierie didactique en termes de collaboration

L'ingénierie didactique est née, en didactique des mathématiques, de la nécessité de créer des modèles consistants et pertinents et de réaliser des dispositifs d'enseignement d'une connaissance précise, destinés à décrire ou à prévoir, et à expliquer les événements observables d'un épisode d'enseignement déterminé (situations ou curriculum) observé ou envisagé (Brousseau, 2013, p. 4).

Dans la mesure où nous souhaitons, ultimement, vérifier si l'utilisation des SD engendrait la transformation des pratiques d'enseignement de la communication orale de nos collaborateurs, l'ingénierie didactique s'avérait une démarche de recherche tout indiquée, puisqu'elle permettait à la fois de concevoir et de valider des dispositifs d'enseignement, eu égard à des problèmes didactiques préalablement identifiés, et d'étudier et de comprendre des aspects du « fonctionnement didactique » (Bru, 2002, p. 65).

Telle qu'initialement décrite par Artigue (1988), l'ingénierie didactique devait permettre de recueillir les informations (déroulement, résultats) et les conditions nécessaires à la reproduction du dispositif élaboré à partir de savoirs scientifiques existants en envisageant des façons de surmonter les obstacles constatés par son expérimentation, ce qui rejoignait notre désir de voir les dispositifs élaborés dans le cadre de la recherche être réellement utilisés par les acteurs du milieu scolaire une fois notre étude complétée. Toutefois, la question de cette reproductibilité des produits issus d'ingénieries didactiques pose un certain nombre de problèmes : la mise en œuvre de ces produits demande aux praticiens d'opérer une transposition jusque dans la classe, ce qui passe par une nécessaire appropriation. Par son modèle de la rationalité pratique, Schön (1983) a montré que « la réalité complexe d'une pratique résiste à une totale standardisation de l'intervention à réaliser ou du geste professionnel à poser » (Desgagné & Bednarz, 2005, p. 248).

Dans le prolongement des travaux de l'ingénierie didactique classique telle que décrite par Artigue (1988) est né le besoin de comprendre l'influence de l'enseignant dans la situation didactique, plus précisément l'influence de ses « représentations métacognitives » sur l'apprentissage (Jodelet, 1989, dans Artigue, 1988², p. 304). Suivant ce courant de recherche plus récent, notre ingénierie didactique a été « renouvelée » par la collaboration avec des enseignants d'expérience, à l'image des travaux de « conception continuée dans l'usage » menés par Goigoux en didactique de la lecture (2012; voir aussi Goigoux & Cèbe, 2009). Ce didacticien français souhaitait proposer une démarche se démarquant de celles propres aux recherches dans lesquelles les enseignants étaient considérés comme des agents de projets de rénovation de l'enseignement proposés par des didacticiens « plutôt que comme des acteurs ayant leur propre cohérence » (Goigoux, 2012, p. 33). Il s'est donc employé à concevoir des outils didactiques tenant compte des savoir-faire et des conceptions des enseignants appelés à s'en servir.

Notre recherche se situe dans le prolongement des travaux menés par Goigoux, si ce n'est que la collaboration proposée dans la démarche du didacticien français se limite aux étapes d'expérimentation et d'amélioration du dispositif. Nous sommes allée un peu plus loin en collaborant avec des praticiens à la conception du dispositif

didactique et en les faisant intervenir dans la validation par l'intermédiaire des bilans collaboratifs, comme nous le montrerons plus loin dans cette contribution.

Les caractéristiques générales de l'ingénierie didactique

En tant que méthode de recherche, l'ingénierie didactique se caractérise par « un schéma expérimental basé sur des “réalisations didactiques” en classe, c'est-à-dire sur la conception, la réalisation, l'observation et l'analyse de séquences d'enseignement » (Artigue, 1988, pp. 285-286). Bien que ses objectifs puissent être divers, l'ingénierie didactique est singulière en raison du registre dans lequel elle se situe, celui des études de cas, et de sa validation essentiellement interne, « fondée sur la confrontation entre analyse *a priori* et *a posteriori* » (Artigue, 1988, p. 286). Cette validation est rendue possible par le processus en quatre phases qui est celui de l'ingénierie didactique, à savoir 1) les analyses préalables; 2) la conception et l'analyse à priori; 3) l'expérimentation et l'analyse à postériori; 4) l'évaluation.

L'ingénierie didactique, telle que nous l'avons menée

Notre démarche d'ingénierie didactique a repris les quatre phases d'ingénierie classique décrites par Artigue (1988) et, suivant les travaux de « conception continuée dans l'usage » menés par Goïgoux en didactique de la lecture (2012; voir aussi Goïgoux & Cèbe, 2009), nous avons notamment ajouté une étape d'élaboration et de mise en œuvre d'une version améliorée de notre dispositif didactique. Aussi notre ingénierie didactique a-t-elle compté six phases de déroulement chronologique (voir la Figure 1) :

- 1) les analyses préalables;
- 2) la conception et l'analyse à priori en collaboration avec les praticiens;
- 3) l'expérimentation du premier produit de l'ingénierie didactique par les enseignants;
- 4) l'évaluation du premier produit de l'ingénierie didactique et les ajustements nécessaires;
- 5) l'expérimentation du second produit de l'ingénierie didactique par les enseignants;
- 6) l'évaluation finale du produit de l'ingénierie didactique.

Nous expliciterons chacune d'elles de façon à montrer clairement le rôle des interactions avec les enseignants dans la collecte et l'analyse des données de la recherche.

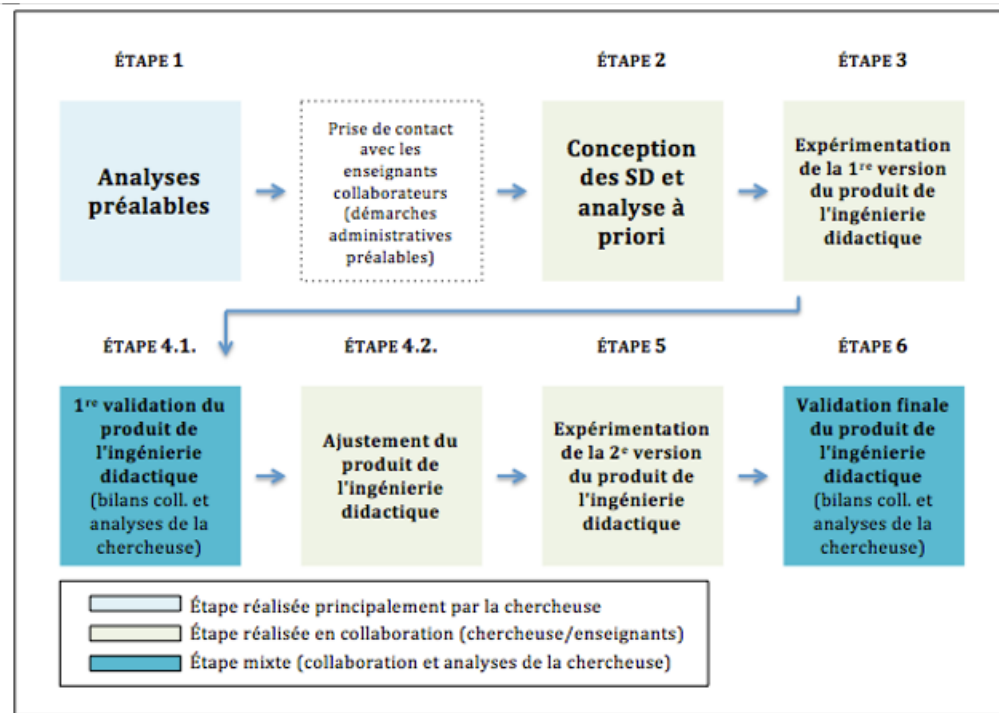


Figure 1. Le déroulement de notre démarche d'ingénierie didactique.

La place des enseignants dans les analyses préalables

Plusieurs des analyses préalables propres à la démarche d'ingénierie didactique ont été faites avant le début de la collaboration avec les enseignants, puisqu'elles portaient sur les prescriptions ministérielles et sur les genres qui ont fait l'objet des SD, notamment en vue de cibler de façon générale les contenus pouvant faire l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage selon le degré scolaire visé. Il s'agissait d'un travail d'analyse s'appuyant sur un cadre théorique général et sur des connaissances didactiques déjà acquises dans le domaine étudié, ce qui correspondait à notre rôle de chercheuse. Nous nous sommes également penchée sur les contraintes propres à l'enseignement de la communication orale ainsi que sur des pratiques déclarées, des représentations et des pratiques effectives relatives à cet enseignement en nous intéressant à des résultats de recherches menées antérieurement en didactique du français (notamment Lafontaine & Messier, 2009, et Sénéchal, 2012, pour le secondaire). L'étude de ces résultats a permis de voir le potentiel de la recherche en ce qui concerne le développement professionnel pour les enseignants. Toutefois, puisque la proposition venait de nous et ne découlait pas d'une demande du milieu scolaire, il

nous fallait en penser la formulation de façon à ce que le projet apparaisse comme pertinent pour les enseignants et que ces derniers souhaitent s’y engager volontairement (Barry, 2013).

Après avoir effectué le recrutement des participants, nous les avons rencontrés pour leur présenter les grandes lignes de notre projet dans ce qui se rapproche de l’étape de cosituation de la recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier, & Couture, 2001). Des informations concernant le dispositif choisi (SD) et la démarche de recherche envisagée (ingénierie didactique et collaboration avec les praticiens) ont été présentées aux enseignants, alors que d’autres ont plutôt été « discutées » avec eux : les genres oraux qui seraient au cœur des SD ainsi que les outils de collecte de donnée, notamment la présence de caméras en classe qui semblait constituer une source de stress, ont fait l’objet de négociations³. À partir des besoins des enseignants et de ceux de leurs élèves, et en nous appuyant sur les prescriptions ministérielles en vigueur pour l’enseignement du français au secondaire (ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2011), nous avons, ensemble, ciblé le genre « discussion » (sur le traitement des valeurs dans un conte) pour la SD de 3^e secondaire et « l’exposé critique » (d’un message publicitaire audiovisuel) pour celle de 4^e secondaire.

S’en est suivi une période de négociation visant à déterminer les éléments qui, des deux genres, feraient l’objet des ateliers formatifs (Lafontaine & Dumais, 2014) des SD. Précisons que ces éléments ont été débattus, à la lumière des apports de la recherche et de l’expertise des praticiens, jusqu’à en arriver à des choix satisfaisants de part et d’autre. À titre d’exemple, les enseignantes de 3^e secondaire avaient initialement proposé qu’un des ateliers de la SD soit consacré à l’animation de la discussion. Nous nous sommes alors aperçue que leur représentation du genre n’était sans doute pas claire et qu’elles le confondaient, sur certains aspects, avec le cercle littéraire entre pairs, dont un des éléments distinctifs est justement l’animation (Hébert & Lafontaine, 2012). Il a donc été possible, grâce à notre connaissance théorique du genre, proposer de travailler plutôt la fonction interactive de l’intonation.

L’élaboration des séquences didactiques en collaboration avec les enseignants

Comme le veut la recherche collaborative, une « activité réflexive », caractérisée par une interaction entre le chercheur et les praticiens visant l’exploration d’un objet d’intérêt commun, s’est ensuite mise en branle à l’étape de la conception et de l’analyse à priori (Desgagné et al., 2001). Traditionnellement, cette étape de l’ingénierie didactique est réservée au chercheur qui décide d’agir sur un certain nombre de variables pertinentes par rapport à l’objet étudié (Artigue, 1988). Il s’agit alors d’élaborer le dispositif didactique par l’opérationnalisation des savoirs antérieurs produits par la recherche au terme d’un processus de transposition. Toutefois, la transposition didactique ne se termine pas quand la classe commence. Au contraire,

l'enseignant, « dans sa classe [...] est loin d'être un agent impuissant, contraint par des [transpositions didactiques] externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de [transpositions didactiques] dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement » (Petitjean, 1998, p. 23). Aussi étions-nous bien consciente que toute forme de didactisation des savoirs ne pouvait s'opérer sans la contribution des enseignants, ce qui nous a amenée à nous centrer sur le « sens » que les enseignants construisent en contexte en vue d'intervenir adéquatement (Desgagné & Bednarz, 2005). Il importe cependant de mentionner que la recherche en didactique du français a montré qu'il y a peu d'activités de communication orale qui sont mises en place au secondaire québécois et que leur fréquence de réalisation concorde avec la fréquence d'évaluation de la compétence à communiquer oralement des élèves (Lafontaine & Messier, 2009; Sénéchal, 2012). C'est donc dire que la plupart des activités d'oral, où domine un encadrement « par consignes » (absence de réel enseignement), sont utilisées à des fins d'évaluation uniquement. Il n'était ainsi pas possible de partir de ce que nos collaborateurs faisaient déjà. La construction des SD dépendait donc, en grande partie, de nos propositions théoriques. Par contre, notre rôle était essentiellement de rendre cette théorie accessible aux enseignants qui, eux, avaient le dernier mot quant à la façon dont elle serait transposée dans la classe.

Au cours de cette première phase de l'étape de coopération de la recherche collaborative (Desgagné et al., 2001), nous nous sommes engagée dans une série de rencontres visant la conception du produit de l'ingénierie didactique : tant avec les enseignants de 3^e secondaire qu'avec ceux de 4^e secondaire, nous avons mené sept rencontres que nous avons qualifiées « d'élaboration ». Ayant procédé à une première collecte de données sous la forme d'un journal de bord de la chercheuse (Baribeau, 2005) à cette étape, nous avons pu identifier facilement les apports des enseignants et les nôtres à la construction du dispositif et à la réalisation de l'analyse à priori des situations didactiques. Comme il a été mentionné, nous avons essentiellement joué un rôle de médiation entre les savoirs théoriques en lien avec les contenus choisis pour faire l'objet d'un enseignement à travers les deux SD et les collaborateurs, de manière à ce que ces derniers s'en saisissent et leur donnent vie en proposant des façons de les transposer en classe. Aussi cette étape de l'ingénierie a-t-elle constitué une belle occasion de mieux comprendre le « rapport entre recherche et pratique, et l'éclairage réciproque que chacune est susceptible d'apporter à l'autre » (Desgagné & Bednarz, 2005, p. 247), en plus de faire de ces interactions les bases des analyses qualitatives, sur lesquelles nous reviendrons plus loin (voir la section *Une première évaluation du produit de l'ingénierie didactique en collaboration*).

L'exemple suivant illustre bien l'un des apports de la recherche : à l'étape de la cosituation, plus précisément au moment des analyses préalables à l'ingénierie didactique, il avait été décidé qu'un atelier de chacune des SD serait consacré à une fonction de l'intonation, un élément prosodique avec lequel nos collaborateurs ont

avoué être un peu moins familiers. Pendant l'étape de coopération dans laquelle s'est déroulée l'élaboration des SD, certains enseignants ont suggéré d'évacuer totalement cet élément des SD, puisqu'ils n'étaient pas à l'aise de l'enseigner et encore moins de l'évaluer lors de la production finale des élèves, au terme de la séquence. S'est alors engagée une négociation au cours de laquelle nous avons dû faire voir aux collaborateurs la pertinence de travailler cet élément en nous appuyant sur notre connaissance didactique des genres à enseigner. Comme la discussion est un genre polygère (interactif), il apparaissait essentiel de traiter la fonction interactive de l'intonation, qui permet aux interlocuteurs de reconnaître les moments propices au passage du tour de parole (Béguelin, 2000), alors que l'intention de communication de l'exposé critique et sa structure (Chartrand, Émery-Bruneau, & Sénéchal, 2015) appellent un marquage des unités de sens, ou des informations importantes, grâce aux variations d'intonation (Béguelin, 2000). De surcroît, nous avons saisi cette occasion et nous avons décidé de consacrer des moments des rencontres d'élaboration à la formation de nos collaborateurs à propos de ce fait prosodique. Ce passage montre comment nous avons, en tant que chercheuse, agi à la fois à titre d'organisatrice et de participante dans l'activité réflexive menée avec les enseignants à cette étape de l'ingénierie didactique : en exploitant les opportunités qui se sont présentées au cours du processus d'élaboration des SD, nous avons pu « tenir compte de ce qui [a émergé] dans la régulation des interactions » (Bednarz, 2013, p. 28) et apporter les ajustements nécessaires, tant en ce qui concerne le dispositif que la démarche méthodologique en elle-même. En effet, cette situation a aussi eu un impact sur le déroulement de l'expérimentation, voire de la démarche d'ingénierie didactique dans son ensemble, ce à quoi nous reviendrons au point suivant.

Les enseignants collaborateurs, quant à eux, disposaient d'un bagage de connaissances du terrain qu'il a été possible de mettre à contribution à tous les moments de l'élaboration des SD, et ce, de différentes façons. L'entièreté des SD, des contenus à traiter à l'intérieur de chacune des séances de cours aux stratégies d'enseignement qui devaient être employées pour ce faire, a été influencée par l'expertise des enseignants collaborateurs et par leur connaissance des capacités de leurs élèves. La durée de chacune des SD et l'ordonnancement des contenus (dans l'ensemble de la SD et dans chaque cours) ont en effet été décidés principalement par les enseignants, lesquels ont également choisi la majorité des extraits audios et audiovisuels utilisés dans les SD ainsi que les sujets sur lesquels porteraient les échanges des élèves. Ils ont, par ailleurs, proposé ou discuté toutes les modalités de travail (p. ex. en dyade, en sous-groupe de quelques élèves, en grand groupe ou individuellement; en utilisant le tableau blanc ou un projecteur, etc.) qui leur avaient été soumises selon qu'elles convenaient ou non aux tâches prévues.

L'apport des enseignants collaborateurs a également été considérable à cette étape pour l'analyse à priori des situations didactiques, qui permet de cerner les

interventions à mener pour engendrer les comportements et le degré de compréhension attendus de la part des élèves par la mise en œuvre du produit de l'ingénierie. Cette étape de la démarche comporte une phase prédictive qui, à notre avis, ne peut se passer de l'éclairage du terrain apporté par les enseignants, bien qu'elle soit traditionnellement réalisée uniquement par le chercheur (Artigue, 1988). En effet, comme les premières rencontres avec les enseignants ont eu lieu en janvier, la connaissance que ces derniers avaient de leurs élèves, de leurs forces, de leurs lacunes et de leurs besoins, les a amenés à cibler les obstacles épistémologiques potentiels des apprenants lors de l'élaboration des SD, ce qui a permis de déterminer, de façon préventive, certaines des interventions nécessaires pour pallier ces obstacles. Nous avons donc dû également tenir compte de ces apports des praticiens pour établir, ultérieurement, la validité didactique (Dolz & Dufays, 2012; Dolz & Schneuwly, 1997) des SD. Par exemple, en nous basant uniquement sur les prescriptions ministérielles pour l'enseignement du français en 4^e secondaire (MELS, 2011), nous aurions pu tenir pour acquis que les élèves de ce niveau avaient déjà traité la justification à l'oral l'année précédente. Il s'agit d'ailleurs d'une des premières questions que nous avons posées aux enseignants de 4^e secondaire lorsque nous avons voulu cibler, de façon définitive, le contenu des ateliers des SD. Les enseignants ont été en mesure d'indiquer que selon ce qu'ils avaient pu observer en demandant à leurs élèves de justifier leurs dires plus tôt dans l'année scolaire, ceux-ci ne seraient pas en mesure de produire une justification à l'oral et que leur intervention tiendrait probablement plus de la description ou de l'explication, soit des conduites langagières pour lesquelles les élèves avaient des représentations beaucoup plus claires qui risquaient de se substituer à celles de la conduite justificative. Au moment de juger de la pertinence et de la légitimité des contenus choisis pour faire l'objet d'un enseignement dans les SD), d'abord au regard des capacités des élèves et des obstacles qu'ils sont susceptibles de rencontrer, puis par rapport aux finalités éducatives (Dolz, 1997), nous avons dû tenir compte de cette recommandation des enseignants, qui a impacté le produit de l'ingénierie didactique.

L'expérimentation en contexte réel d'enseignement

Une fois élaborées en collaboration avec les enseignants, les deux SD ont été expérimentées en classe par trois⁴ des collaborateurs (deux en 3^e et un en 4^e secondaire). L'expérimentation s'est déroulée sur cinq périodes de 75 minutes en 3^e secondaire et sur six périodes de la même durée en 4^e secondaire : pour chacune des SD, une période a été consacrée à la mise en situation et à la production initiale et une autre, à la production finale. En 3^e secondaire, trois ateliers d'une période chacun ont porté respectivement sur la fonction interactive de l'intonation, sur la reformulation et sur la justification à l'oral, alors qu'en 4^e secondaire, deux ateliers d'une période chacune, une sur le marquage des informations importantes grâce à l'intonation et l'autre sur la justification orale, ont été jumelés à un atelier d'une durée de deux

périodes sur les stratégies publicitaires. Les deux SD sont intégralement présentées dans leurs deux versions dans notre thèse (Sénéchal, 2016).

Au départ, nous souhaitions n'effectuer qu'une phase d'expérimentation pendant laquelle une observation non participante (désengagée) aurait été réalisée. Cependant, les plans initiaux ont changé en raison d'une demande faite par les enseignants : comme ils ne se sentaient pas assez surs d'eux au moment de mettre en œuvre les SD lors de la première phase d'expérimentation, ils nous ont demandé d'intervenir en classe pour les appuyer lorsque ce serait nécessaire, notamment pour animer l'atelier consacré à une fonction de l'intonation. Cela n'a finalement été nécessaire qu'avec l'enseignant de 4^e secondaire, et ce, partiellement : nous avons coanimé la séance avec lui, en intervenant surtout au début de l'atelier, puis en nous effaçant progressivement au fur et à mesure que l'enseignant se montrait plus à l'aise.

L'expérimentation du premier produit de l'ingénierie didactique⁵ a donc été réalisée dans une phase pendant laquelle nous nous sommes permis des interventions généralement brèves visant, pour l'essentiel, à apporter des précisions sur les contenus ou les modalités de travail en réponse à des questions posées par les enseignants au moment de la mise en œuvre des SD.

Une première évaluation du produit de l'ingénierie didactique en collaboration

Bien que la deuxième phase d'expérimentation des SD n'était initialement pas prévue et que sa réalisation ait été grandement motivée par une demande faite par les collaborateurs, nous y avons vu une bonne occasion d'enrichir la recherche par une amélioration du produit de l'ingénierie.

Une première évaluation des SD a donc été effectuée après la première expérimentation en classe, dans une optique d'amélioration, en vue de cerner les éléments des SD ayant fait obstacle à leur mise en œuvre. Pour ce faire, les données issues des observations directes ainsi que celles provenant d'entretiens réalisés avec les trois enseignants ayant pris part à la première expérimentation ont été utilisées. Si les notes prises grâce aux observations ont été très utiles au moment de déterminer les améliorations à apporter aux SD, ce sont les échanges que nous avons eus avec nos collaborateurs à la suite de l'expérimentation des SD qui se sont avérés les plus révélateurs en ce qui a trait aux ajustements requis pour rendre le dispositif plus fonctionnel et efficace.

Nous avons choisi de faire état des modifications apportées par les enseignants aux planifications initiales à cette étape, car celles-ci semblent être révélatrices de certains des choix effectués par les collaborateurs au moment de la mise en œuvre des SD. Ces choix relèvent de la transposition didactique interne et témoignent des transformations adaptatives réalisées par les enseignants en vue de faire des objets à enseigner proposés dans les documents de planification des objets véritablement enseignés (Petitjean, 1998). Si ces documents sont le fruit des rencontres d'élaboration

réalisées avec les enseignants, le geste didactique de planification qui les sous-tend est habituellement essentiellement du ressort des praticiens : ce sont eux qui transforment le curriculum en l'adaptant au contexte d'une situation d'enseignement (Tochon, 1993). Toutefois, comme nous l'avons déjà précisé, la planification initiale, préalable à l'activité d'enseignement, s'est faite avec notre collaboration. La planification étant un processus cyclique, elle est souvent modifiée par les interactions en classe, le contexte de mise en œuvre et, dans le cas qui nous intéresse, la compréhension du dispositif (outil) par les enseignants (Tochon, 1993). Nous souhaitons que nos collaborateurs ne se contentent pas d'appliquer les planifications élaborées conjointement de façon mécanique, mais qu'ils s'en approprient les contenus et les manières de faire, ce qui suppose un développement professionnel et une transformation des pratiques par l'intermédiaire de l'utilisation du dispositif (Vygotski, 1930/1985). Aussi les modifications opérées par les enseignants sont-elles de formidables portes d'entrée sur la compréhension que ces derniers ont des planifications des SD et sur la façon dont ils s'approprient le dispositif (Wirthner, 2006). C'est là où « le savoir d'action du praticien [est devenu] incontournable comme objet d'investigation et où, d'un point de vue méthodologique [nous avons dû] trouver des façons de faire entendre sa voix » (Desgagné & Bednarz, 2005, p. 248). Nous avons donc pris le parti de faire verbaliser ces modifications par le biais de ce que nous avons nommé des « bilans collaboratifs » (Sénéchal, 2016), qui ont été réalisés dans la semaine ayant suivi la fin de l'expérimentation.

Les captations audiovisuelles, même si elles peuvent être finement interprétées par les analyses qualitatives, restent opaques quant à ce qui se passe dans la tête des enseignants lorsqu'ils enseignent. Afin de questionner l'action dans le cadre des bilans collaboratifs, nous avons repris un à un les films de classe réalisés au cours de l'expérimentation et nous avons systématiquement noté les éléments qui nous questionnaient pendant notre visionnement. Deux grandes catégories de questions ont ainsi été dégagées : l'une concernait les actions qui n'étaient pas prévues dans les planifications initiales (digressions, modifications, utilisation de stratégies d'enseignement non planifiées, etc.) et tendait davantage vers l'évocation, alors que l'autre portait sur les segments de la SD pour lesquels des modifications étaient à envisager à la suite de l'expérimentation et visait à solliciter l'avis des praticiens. La plupart de ces questions étaient accompagnées de courts extraits audiovisuels des films de classe ou prenaient appui sur les documents de planification utilisés par les enseignants pendant la mise en œuvre des SD.

À titre d'exemple, nous avons relevé, dans ces bilans, trois verbalisations de pratique de la part des enseignants qui ont entraîné une modification des SD en vue de la seconde expérimentation :

- 1) Lors de la première phase d'expérimentation, l'une des enseignantes de 3^e secondaire a formé les équipes lors du deuxième atelier et a demandé aux élèves de conserver ces regroupements jusqu'au dernier cours de la SD, ce qui n'était pas prévu dans la planification initiale. Lorsqu'elle a été questionnée sur les raisons de cette modification, cette collaboratrice a répondu qu'elle avait choisi de procéder ainsi d'une part pour faciliter les transitions entre l'enseignement en groupe-classe et la mise en pratique en sous-groupes et, d'autre part, parce que cette façon de faire lui semblait tout à fait appropriée pour l'oral, où l'une des difficultés les plus importantes est la gêne occasionnée par le fait de s'exprimer devant un groupe. L'enseignante a en effet noté que ses élèves étaient beaucoup plus à l'aise lors de la production finale (dernier cours) de la SD, car ils avaient auparavant fait équipe avec les mêmes personnes pour les mises en pratique de deux ateliers. Le sentiment d'appartenance au groupe ayant une influence sur la volonté de coopérer avec les autres (Abrami, 1996), la verbalisation du changement opéré par cette enseignante a permis d'améliorer les deux SD par l'intégration de cette modification aux modalités de travail en sous-groupes.
- 2) L'autre enseignante de 3^e secondaire a, à un autre moment de la SD, pris le temps de s'assurer que les élèves comprenaient bien la différence entre les termes *justifier*, *expliquer* et *décrire*, une distinction qu'il n'était pas demandé de faire dans le document de planification. Nous avons demandé à l'enseignante pourquoi elle avait procédé ainsi lors du bilan collaboratif. Elle a répondu qu'elle avait fait cela afin que les élèves aient « dans leur vocabulaire trois mots qui veulent dire trois choses différentes ». Elle a précisé qu'à ce moment de leur cheminement scolaire, les élèves devraient déjà savoir ce que veulent dire les termes *description* et *explication*, mais que cela était encore confus pour certains d'entre eux. Il s'agit là d'une forme de contribution des enseignants à l'ingénierie didactique collaborative très importante : en ne se basant que sur les prescriptions ministérielles (MELS, 2011), on pourrait tenir pour acquis que les élèves, ayant traité la description au premier cycle du secondaire et l'explication en cours d'année en 3^e secondaire, savent déjà faire cette distinction sans difficulté. L'enseignante a su identifier un obstacle épistémologique potentiel et adapter le déroulement du dispositif par un choix microdidactique (modification à une séance de cours), en effectuant une régulation imprévue, de façon à pallier cet obstacle.
- 3) L'enseignant de 4^e secondaire a, pour sa part, bonifié la SD en optimisant l'analyse des productions initiales⁶ réalisées par deux volontaires en donnant d'abord la parole à ces élèves. Comme cette façon de faire n'avait jamais été discutée au cours de l'élaboration de la SD, nous avons demandé à l'enseignant ce qui avait fait en sorte qu'il procède ainsi. Il a répondu avoir agi un peu

instinctivement en se basant sur la tendance qu'ont les élèves à être très critiques envers eux-mêmes lorsqu'ils s'autoévaluent : selon lui, en permettant à ces élèves de s'exprimer en premier, les autres élèves dégageraient ensuite davantage d'éléments positifs, ce qui évitait que les volontaires se sentent jugés au cours de l'analyse de leur production. À nouveau, il s'agit d'un exemple probant de la contribution des enseignants à l'ingénierie didactique collaborative : l'expérience professionnelle de ce collaborateur l'a amené à déceler à l'avance une situation potentiellement délicate qui a pu être évitée grâce au choix microdidactique de l'enseignant relatif aux modalités de réalisation de l'activité, lesquelles ont par la suite été modifiées.

La seconde expérimentation en contexte d'enseignement

En vue d'apporter les ajustements requis aux SD avant la seconde phase d'expérimentation, d'autres rencontres de préexpérimentation, détaillées dans notre thèse (Sénéchal, 2016), ont été nécessaires. La dynamique de l'activité réflexive de Schön (1983) a ainsi été respectée par l'alternance de l'élaboration des SD, de leur expérimentation en classe et du retour sur cette expérimentation dans un processus qui, loin d'être linéaire, pourrait plutôt être qualifié de « spiralaire » dans notre cas.

La version améliorée des SD a été mise en œuvre au cours de la deuxième phase d'expérimentation. Bien que cette dernière n'ait pas été prévue au départ, elle a permis d'aller plus loin dans la validation du dispositif, en confirmant ou en infirmant certains des changements effectués à partir des constats formulés au terme de la première mise en œuvre. Cette fois, l'utilisation des SD a été placée sous l'entière responsabilité des enseignants qui, selon une entente préalable, ne devaient idéalement nous consulter à aucun moment pendant le pilotage des SD en classe (nous échangeons toutefois toujours avec eux avant et après ces moments de mise en œuvre). Cette seconde utilisation, complètement autonome de la part des collaborateurs, était une étape essentielle à la validation du dispositif. Nous voulions ainsi vérifier si, une fois la recherche terminée, les produits de l'ingénierie didactique avaient un potentiel de réutilisation en dehors du contexte de collaboration.

L'évaluation au terme de l'ingénierie didactique : une dernière occasion de collaboration avec les praticiens

À la suite de la deuxième phase d'expérimentation, nous avons procédé à une seconde évaluation visant la validation, toujours en nous appuyant sur les observations directes et sur les données issues des bilans collaboratifs réalisés dans la semaine suivant la seconde expérimentation. À nouveau, la verbalisation des enseignants par rapport à certaines de leurs pratiques, à l'image de ce qui avait été fait lors de la première évaluation, a permis de formuler des suggestions d'ajustements possibles aux SD en vue de leur utilisation future (Sénéchal, 2016). Pour établir la validité didactique et l'enseignabilité des SD au terme des deux expérimentations, quatre critères ont été

considérés : 1) la légitimité des contenus en regard des prescriptions ministérielles; 2) la pertinence de leur traitement pour permettre aux élèves de progresser; 3) leur cohérence à l'intérieur du dispositif; 4) la possibilité d'engendrer des gains en termes d'apprentissage pour les élèves (Dolz & Dufays, 2012; Dolz & Schneuwly, 1997). Un dispositif valide doit à la fois orienter les interventions des enseignants et dégager les dimensions enseignables d'un objet scolaire tel un genre oral (Dolz, 1997). Il était impossible de déterminer cela de façon claire sans questionner les enseignants à ce sujet dans les bilans collaboratifs et sans tenir compte de leurs apports dans la conception des SD. Ce sont en effet les interventions des enseignants dans ces bilans qui ont apporté la plupart des réponses à des questions découlant des critères de validité mentionnés plus haut.

Les deux exemples qui suivent mettent en lumière l'impact de ces interventions dans l'analyse de nos données.

- 1) Pour vérifier si la mise en œuvre du produit de l'ingénierie avait engendré des gains en termes d'apprentissage pour les élèves, nous pensions, au départ, nous baser sur nos observations et, surtout, sur la comparaison qu'il serait possible de faire entre les productions initiales et finales des élèves. Rapidement, nous nous sommes aperçue que cette analyse demeurerait très en surface, puisque si une amélioration de la maîtrise des objets traités dans les SD par les élèves était facile à observer, il n'était pas possible d'en mesurer toute l'ampleur et d'en voir tous les détails. En effet, n'ayant été en contact avec les élèves qu'un bref moment pendant l'année (par l'observation uniquement), nous n'avions à notre disposition qu'un portrait partiel de leurs capacités initiales et notre évaluation du produit de l'ingénierie didactique demeurerait donc incomplète. Grâce aux verbalisations des enseignants lors des bilans collaboratifs, nous avons pu juger de façon beaucoup plus étayée des gains d'apprentissage des élèves à la suite de la mise en œuvre des SD. Par exemple, pour la SD de 3^e secondaire, les deux enseignantes ont noté une nette amélioration de la capacité des élèves à justifier leurs propos, ce qu'elles ont souligné lorsque nous les avons questionnées sur ce sujet lors des bilans. Au moment de l'élaboration de la SD, l'une des collaboratrices de ce niveau avait mentionné que cela était très problématique dans l'interprétation et l'appréciation d'œuvres littéraires, tant en compréhension de lecture que lors d'échanges oraux en groupe, ce qui avait fait en sorte que cet élément avait été choisi pour faire l'objet d'un des ateliers de la SD.
- 2) Au cours des bilans collaboratifs réalisés au terme de la recherche, les collaborateurs ont souligné à plusieurs reprises la cohérence des contenus des SD : ils ont constaté que leur organisation permettait aux élèves de se préparer adéquatement en vue de la production finale en acquérant les connaissances nécessaires et en développant les compétences requises pour ce faire. Si la

validation des SD n'avait pas pu être appuyée sur ces interventions, l'évaluation, faisant partie intégrante de l'analyse du produit de l'ingénierie didactique, en serait restée au stade de la simple impression : nous aurions certes pu affirmer que selon ce que nous avons observé, les SD répondaient au principe de cohérence des contenus (Dolz, 1997), mais seuls leurs utilisateurs pouvaient se prononcer sur ce point avec certitude. Aussi la collaboration avec les enseignants a-t-elle permis d'apporter plus de nuances aux analyses qui, autrement, auraient pu être biaisées par des interprétations incomplètes, faute de données probantes.

Discussion

La réalisation de cette recherche, en passant par les différentes étapes de la démarche qui la sous-tend, devait fournir une réponse à la question visant à déterminer les apports des praticiens dans la construction du dispositif. Soulignons que le simple fait d'avoir mené l'ingénierie didactique avec des enseignants ne suffisait pas à présupposer une collaboration; cette dernière n'a été rendue possible que par la présence d'un véritable échange entre les acteurs (Couture, 2013) et par l'existence de retombées réelles de part et d'autre. Nous avons, dans cette contribution, mis en lumière l'impact des interactions ayant découlé de cette collaboration pour les analyses.

La démarche d'ingénierie didactique s'est distinguée par la collaboration avec les enseignants qui la sous-tend. En effet, chacun des acteurs a su contribuer à toutes les étapes de l'ingénierie selon l'expertise, théorique ou pratique, qui lui est propre. En analysant notre démarche, nous avons montré de quelle façon cette collaboration s'est entrelacée à l'ingénierie, alors que les différentes étapes de cette dernière rejoignent celles de la recherche collaborative (Desgagné & Bednarz, 2005) dans une organisation qui ne pourrait toutefois pas être qualifiée de linéaire : si les analyses préalables se rapprochent de l'étape de la cosituation, un va-et-vient s'est opéré entre la coopération et la coproduction au sein de la démarche, en raison de son processus d'élaboration/expérimentation (coopération) et d'évaluation (coproduction) en deux temps.

La nécessité d'une collaboration s'est imposée lorsque nous avons décidé de réaliser une ingénierie didactique en vue d'outiller les enseignants pour le travail de la communication orale, entre autres parce que nous avons choisi de nous intéresser à la transformation des pratiques des collaborateurs à la suite de l'utilisation de l'outil qu'est la séquence didactique. Pour comprendre cette transformation, nous avons dû pousser les analyses plus loin que ce qui était accessible par la seule observation, notamment en faisant appel aux capacités de verbalisation des enseignants lors des bilans collaboratifs qui ont été menés après chacune des expérimentations. Les pratiques d'enseignement sont nécessairement teintées par le « rapport à », c'est-à-dire la « disposition [d'une] personne à l'égard d'un objet [...] et à l'égard de la mise en

œuvre pratique de cet objet dans [sa] vie personnelle, culturelle, sociale et professionnelle » (Barré-de-Miniac, 2000, p. 13). En effet, bien que les enseignants n'en soient pas toujours conscients, les représentations qu'ils ont d'un objet, ici l'oral, sont susceptibles d'avoir un impact considérable sur leurs pratiques, voire de faire obstacle à leur transformation. La collaboration avec les enseignants s'est révélée bénéfique à l'émergence de certaines de ces représentations par le biais de verbalisations de la part des collaborateurs à deux moments-clés de la démarche : d'abord à l'étape des analyses préalables et à celle de l'élaboration des dispositifs et de l'analyse à priori des situations didactiques, puis lors de la réalisation des bilans collaboratifs ayant appuyé l'évaluation des produits de l'ingénierie. Au-delà de ses apports indéniables à la compréhension des pratiques d'enseignement de la communication orale, la verbalisation réalisée par les collaborateurs au moment des bilans collaboratifs a également permis de cibler des représentations et des pratiques sédimentées (Schneuwly & Dolz, 2009) qui, au terme de la recherche, avaient fait obstacle à la transformation de leur rapport à l'oral et contrevenaient à celle de leurs pratiques d'enseignement de la communication orale. Ce faisant, les interactions ayant soutenu la démarche d'analyse ont apporté un éclairage indispensable sur le processus interne d'appropriation du dispositif de la SD par les praticiens (Wirthner, 2006), un apport non négligeable pour la recherche en didactique du français et pour le développement de la démarche méthodologique d'ingénierie didactique.

Conclusion

La réalisation de cette recherche a permis de revisiter la création et la gestion de dispositifs didactiques, donnant lieu à ingénierie didactique caractérisée par une élaboration, une mise en œuvre et une validation en deux phases soutenues par la collaboration. Cette façon de procéder a mis à l'avant-plan la participation active des enseignants collaborateurs à des phases de l'ingénierie didactique traditionnellement réservées au chercheur (conception, validation) ce qui, selon nous, est susceptible d'engendrer des modifications plus perméables à la sédimentation des pratiques, voire à la réapparition de pratiques anciennes lorsque la collaboration prend fin.

Enfin, malgré certaines limites que nous avons su identifier clairement pour faciliter la reproduction de notre démarche (Sénéchal, 2016), la collaboration sous-jacente à l'ingénierie didactique a présenté de nombreux avantages non négligeables. Elle a entre autres permis de tenir compte des contraintes du milieu qu'est la classe ainsi que des représentations des praticiens à propos de l'objet enseigné, ce qui, sans en constituer une garantie, augmente les probabilités d'utilisation ultérieure du produit de l'ingénierie en apportant des pistes de solutions aux problèmes liés à la question de sa reproductibilité.

Notes

¹ Ce texte adopte l'orthographe rectifiée acceptée par l'Académie française en 1990.

² Le texte de Jodelet était cité comme « à paraître » dans l'article d'Artigue, ce qui explique cet anachronisme.

³ C'est à ce moment qu'il a été clairement établi, à la demande de nos collaborateurs, qu'aucun des membres du jury de thèse ne devait avoir accès aux enregistrements.

⁴ La composition du groupe d'un des enseignants de 4^e secondaire avait changé juste avant cette phase d'expérimentation : comme ils travaillaient par module, plusieurs élèves avaient terminé leur 4^e secondaire et s'étaient inscrits au centre de formation professionnelle. Le groupe étant dès lors composé de peu d'élèves, cela n'aurait pas favorisé le travail en équipe et les échanges en groupe-classe prévus par la SD.

⁵ Voir la description de cette expérimentation dans la thèse (Sénéchal, 2016).

⁶ Dans l'organisation de la SD, la production initiale correspond à la deuxième étape du dispositif, pendant laquelle tous les élèves ou quelques volontaires réalisent une production du genre à l'étude sans enseignement préalable. Cela permet, après une analyse de ces productions, de dégager les éléments du genre qui sont maîtrisés et ceux qui doivent faire l'objet d'un travail dans le cadre de la SD.

Références

- Abrami, P. C. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théorie, méthodes, activités*. Montréal : Chenelière.
- Artigue, M. (1988). Ingénierie didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 281-308.
- Artigue, M. (1994). Didactical engineering as a framework for the conception of teaching products. Dans R. Biehler, R. W. Scholz, R. Sträßer, & B. Winkelmann (Éds), *Didactics of mathematics as a scientific discipline* (pp. 27-39). Dordrecht : Kluwer Academic Publisher.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8, 59-72.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-série*, 2, 98-114.
- Barré-de-Miniac, C. (2000). Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Barry, S. (2013). Le cas d'une recherche collaborative initiée par le chercheur autour du développement de la modélisation par les élèves. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 57-67). Paris : L'Harmattan.

- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 13-29). Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N., Poirier, L., Desgagné, S., & Couture, C. (2001). Conception de séquences d'enseignement en mathématiques : une nécessaire prise en compte des praticiens. Dans A. Rouchier, G. Lemoyne, & A. Mercier (Éds), *Le génie didactique* (pp. 43-69). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Béguelin, M.-J. (Éd.). (2000). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Brousseau, G. (2013). *Introduction à l'ingénierie didactique*. Repéré à <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2013/12/Introduction-à-lingénierie-didactique3.pdf>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J., & Sénéchal, K. (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français* (2^e éd.). Québec : Didactica. Repéré à www.enseignementdufrançais.fse.ulaval.ca
- Couture, C. (2013). Travailler ensemble au développement des pratiques : un projet commun. Dans N. Bednarz (Éd.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 97-108). Paris : L'Harmattan.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.
- Dolz, J. (1997). *Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux*. Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34344>
- Dolz, J., & Dufays, J.-L. (2012). Les didactiques des disciplines à l'heure du curriculum. Progression et transversalité en français. Dans G. Carlier, M. De Kesel, J.-L. Dufays, & B. Wiame (Éds), *Progression et transversalité. Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires?* (pp. 13-22). Louvain : Presses universitaires de Louvain.

- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (4 Vol.). Bruxelles : De Boeck/COROME.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Dumais, C., Lafontaine, L., & Pharand, J. (2015). Enseigner l'oral en milieu défavorisé au Québec : premiers résultats d'une recherche-action-formation au 3^e cycle du primaire. *Language and literacy*, 17(4), 5-27.
- Goigoux, R. (2012). Didactique du français et analyse du travail enseignant. À quelles conditions la didactique ne deviendra-t-elle pas un luxe inutile? Dans M.-L. Élalouf, A. Robert, A. Belhadjin, & M.-F. Bishop (Éds), *Les didactiques en question(s). État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 33-42). Bruxelles : De Boeck.
- Goigoux, R., & Cèbe, S. (2009, Juin). *Un autre apport entre recherche, pratique et formation. Les instruments didactiques comme vecteur de transformation des pratiques des enseignants confrontés aux difficultés d'apprentissage des élèves*. Communication présentée au colloque du Réseau international de recherche en éducation et formation (RÉF), Nantes. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00936348/document>
- Hébert, M., & Lafontaine, L. (2012). L'oral réflexif dans les cercles littéraires entre pairs : analyse des conduites de justification en interaction. Dans R. Bergeron, & G. Plessis-Bélaïr (Éds), *Représentations, analyses et descriptions du français oral, de son utilisation et de son enseignement au primaire, au secondaire et à l'université* (pp. 201-219). Côte-Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lafontaine, L. (2001). *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Canada.
- Lafontaine, L., & Dumais, C. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible! 18 ateliers formatifs clés en main*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2011). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Montréal : Bibliothèque nationale du Québec.
- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe de primaire au Québec. Dans R. Bergeron, C. Dumais, B. Harvey, & N. Nolin (Éds), *La didactique du français oral du primaire à l'université* (pp. 69-83). Côte-Saint-Luc : Éditions Peisaj.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY : Basic Books.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Éds). (2009). *Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes : Presses de l'Université de Rennes.
- Sénéchal, K. (2012). *L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la communication orale dans la classe de français au secondaire québécois* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval, Québec, Canada.
- Sénéchal, K. (2016). *Expérimentation et validation de séquences didactiques produites selon une ingénierie didactique collaborative. L'enseignement de la discussion et de l'exposé critique au secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Tochon, F. V. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue française de pédagogie*, 133, 129-157.
- Vygotski, L. S. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. Schneuwly, & J.-P. Bronckart (Éds), *Vygotski aujourd'hui* (pp. 39-48). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. (Ouvrage original publié en 1930).
- Wirthner, M. (2006). *La transformation des pratiques d'enseignement par l'outil de travail. Observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève, Suisse.

Kathleen Sénéchal, titulaire d'un doctorat en didactique, est professeure au Département de didactique des langues de l'Université du Québec à Montréal et chercheuse associée au Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses recherches portent sur l'enseignement et l'apprentissage de la communication orale et misent sur la collaboration avec les praticiens.

Pour joindre l'auteure :
Senechal.Kathleen@uqam.ca