

RECHERCHES QUALITATIVES

recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

VOLUME 42
NUMÉRO 1
Printemps 2023

Contributions à une connaissance approfondie de dispositifs de la recherche qualitative

Sous la direction de
Frédéric Deschenaux et Chantal Royer



Association pour la
recherche qualitative

CONTRIBUTIONS À UNE CONNAISSANCE APPROFONDIE
DE DISPOSITIFS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE
Sous la direction de Frédéric Deschenaux et Chantal Royer

Table des matières

Introduction

<i>Exposer des démarches de recherches qualitatives pour mieux en comprendre les rouages</i> Frédéric Deschenaux et Chantal Royer.....	1
---	---

Expliciter des enjeux méthodologiques

<i>La confection d'un guide d'entretien pas à pas dans l'enquête qualitative</i> Karine Rondeau, Pierre Paillé et Emmanuelle Bédard.....	5
---	---

<i>Compte-rendu d'une étude empirique portant sur la présence socio-affective des pairs dans une formation en ligne : les étapes de l'analyse des données qualitatives fondée sur l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes</i> Sonia Proust-Andrewkha.....	30
--	----

Cette revue est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC).



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada



<i>La rigueur en théorisation ancrée : une expérience doctorale</i> Meriem Sid Mohand, Nathalie Maltais, Christine Genest et Jessica Rassy	51
--	----

Expliciter des méthodes de recherche

<i>L'entretien métagraphique en recherche : fondements et pratiques</i> Jessy Marin et Jean-Yves Lévesque.....	68
---	----

<i>Tisser des relations : dialogue autour de la pratique de la filature</i> Nancy Aumais et Consuelo Vásquez	92
---	----

<i>L'utilisation de photos commentées pour approfondir l'analyse et la compréhension du travail salarié et domestique des enseignantes</i> Karine Bilodeau, Émilie Giguère et Louise St-Arnaud.....	114
--	-----

<i>L'étude de cas et la demande des organisations en expertise sociologique au Cameroun</i> Yves Dieudonné Bapes Ba Bapes.....	137
---	-----

Introduction

Exposer des démarches de recherches qualitatives pour mieux en comprendre les rouages

Frédéric Deschenaux, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Chantal Royer, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Ce numéro de la revue *Recherches qualitatives* regroupe des textes reçus en dehors des appels de textes pour les numéros thématiques. Il est parfois étonnant de constater les diverses dimensions qui rapprochent ces textes. Ici, leur assemblage met en lumière un souci d'explicitation d'une technique ou d'une méthode doublé d'une préoccupation évidente pour le partage aux chercheurs qualitatifs, pour la formation de la relève scientifique et l'enseignement des méthodes qualitatives.

Ancrés dans des démarches empiriques, ces textes se regroupent ici en deux catégories. La première présente des articles qui explicitent chacun à leur manière des enjeux méthodologiques de la recherche qualitative, comme l'élaboration du guide d'entretien, l'explication d'un processus analytique et la rigueur en théorisation ancrée.

L'autre catégorie regroupe des textes qui pénètrent au cœur de méthodes de recherche, comme l'entretien métagraphique, la filature, l'usage de photos commentées ou l'étude de cas pour les expliciter et en montrer les rouages.

Expliciter des enjeux méthodologiques

L'article de **Karine Rondeau**, **Pierre Paillé** et **Emmanuelle Bédard** aborde un défi important qui confronte les chercheurs qualitatifs, particulièrement les chercheurs novices, soit la confection d'un guide d'entretien. Les écrits sur l'entretien de recherche abordent souvent les compétences scientifiques et relationnelles à développer, mais plus rares sont celles qui abordent de manière aussi précise le degré de préparation à déployer dans la structuration et la préparation du guide d'entretien. Il

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 42(1), pp. 1-4.

CONTRIBUTIONS À UNE CONNAISSANCE APPROFONDIE DE DISPOSITIFS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2023 Association pour la recherche qualitative

y a fort à parier que cette contribution trouvera par ailleurs une bonne part de son utilité et de sa pertinence dans l'enseignement des méthodes qualitatives.

En raison notamment des contraintes d'espace dans les publications scientifiques, l'explicitation de la phase d'analyse des données se trouve souvent rognée, provoquant d'éventuels écueils pour la compréhension de l'analyse et de l'interprétation des résultats, en plus de potentiellement plomber la scientificité de la recherche qualitative exposée. L'article de **Sonia Proust-Androwkha** aborde justement ce sujet en explicitant un processus analytique mis en œuvre dans une recherche suivant la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes, telle que définie par Paillé et Mucchielli (2016). En exemplifiant cette méthode, l'article contribue à éclairer un processus complexe, de même qu'il favorise la qualité de l'analyse.

Le texte de **Meriem Sid Mohand, Nathalie Maltais, Christine Genest et Jessica Rassy** vise à outiller les étudiants et les chercheurs afin de réfléchir à la rigueur en théorisation ancrée (TA) en explicitant une expérience doctorale. L'article s'articule autour de huit dimensions, illustrées à l'aide d'exemples : 1) la position philosophique; 2) le processus itératif et l'échantillonnage théorique; 3) la sensibilité théorique; 4) le processus amenant l'émergence d'une théorie; 5) la saturation théorique; 6) les critères de qualité propres à l'auteur ou aux auteurs de la TA choisie; 7) le niveau de théorie atteint; 8) la distinction entre une étude par TA et une étude descriptive utilisant des stratégies de TA. En plaçant la rigueur au centre de leur démarche réflexive, les auteurs contribuent non seulement à rehausser le savoir-faire et la qualité de la recherche qualitative, mais aussi sa compréhension.

Explicitation des méthodes de recherche

Le texte de **Jessy Marin et Jean-Yves Lévesque** aborde l'entretien métagraphique, un type d'entretien de plus en plus utilisé auprès d'apprenants de tous âges dans les recherches en didactique du français. Employé comme dispositif complémentaire à la production d'écrits, l'entretien métagraphique permet d'avoir accès aux représentations des scripteurs à l'égard de leurs écrits. Après avoir abordé les fondements de l'entretien métagraphique, les auteurs présentent des avantages et des limites de ce type d'entretien.

Le texte de **Nancy Aumais et Consuelo Vásquez** expose une expérience de filature (*shadowing* en anglais) à partir d'une recherche en sciences de la gestion. En effet, la filature met en évidence la nature profondément relationnelle et incarnée de cette démarche reposant sur la création et le développement d'une relation intime entre la personne fileuse (la chercheuse) et la personne filée. En cela, elle fournit un terreau fertile pour aborder la délicate question de l'objectivité et de la distanciation en recherche qualitative.

L'article de **Karine Bilodeau, Émilie Giguère et Louise St-Arnaud** explicite l'usage des photos commentées créées par les participantes dans le cadre d'une recherche narrative. Après avoir détaillé les fondements épistémologiques et théoriques, les auteures abordent les stratégies de collecte de données, et plus spécifiquement les photos commentées, pour en discuter les apports, notamment un plus grand engagement des participantes à la coconstruction des résultats dépassant les limites spatiotemporelles traditionnelles des entretiens individuels et de groupe.

Toujours dans une perspective d'explicitation d'une approche de recherche, l'article de **Yves Dieudonné Bapes Ba Bapes** nous transporte au Cameroun afin de porter un regard sur l'étude de cas comme une stratégie de recherche habituellement mobilisée pour sa capacité à permettre la description et l'analyse en profondeur des phénomènes sociaux. En effet, au Cameroun, l'étude de cas est orientée vers l'accompagnement des organisations du champ économique et le texte en expose trois usages spécifiques : 1) la transmission des savoirs savants aux gestionnaires en formation; 2) la mobilisation des savoirs dans le cadre de travaux académiques pour éclairer des phénomènes telles les croyances sorcellaires; et enfin 3) le renforcement des capacités d'action des organisations.

Une fois de plus, on constatera que les méthodes de recherche évoluent et s'adaptent aux problèmes, aux enjeux, aux défis et contextes complexes dans lesquels nous vivons et qui interpellent les chercheurs. Le fait de rendre les processus méthodologiques plus clairs ne peut sans doute que contribuer à des investigations de plus en plus rigoureuses ainsi qu'à des compréhensions de plus en plus approfondies des phénomènes.

Bonne lecture!

Référence

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

Frédéric Deschenaux est le directeur de la revue *Recherches qualitatives* depuis juin 2018. Il est professeur titulaire à l'unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski où il enseigne la sociologie de l'éducation et les méthodes de recherche depuis 2004. Ses recherches portent sur les parcours scolaires et professionnels auprès de diverses populations. Il travaille aussi sur les méthodologies d'enquête en sciences sociales et

les techniques d'analyse des données qualitatives. Il a collaboré aux activités de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ) à titre de président (2000 à 2001) et de vice-président (2003 à 2008). Il a réalisé divers mandats pour la revue, dont le passage au format électronique en 1999, et il fait partie du comité de rédaction de la revue depuis 2004.

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

Pour joindre les auteurs :
frederic_deschenaux@uqar.ca
chantal.royer@uqtr.ca

La confection d'un guide d'entretien pas à pas dans l'enquête qualitative

Karine Rondeau, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Pierre Paillé, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Emmanuelle Bédard, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Résumé

L'entretien, une méthode des plus importantes dans les enquêtes en sciences humaines et sociales, exige de la part des personnes chercheuses non seulement de bonnes compétences scientifiques et relationnelles, mais aussi, ce qui est parfois négligé, un bon degré de préparation. Le présent texte entend répondre à cette dernière lacune, d'une part en mettant de l'avant quelques propositions d'ordre épistémologique susceptibles de bien orienter la préparation ainsi que la conduite de l'entretien, et d'autre part en examinant en détail, pas à pas, le travail de confection du guide d'entretien en six étapes.

Mots clés

MÉTHODES QUALITATIVES, ENTRETIEN, GUIDE D'ENTRETIEN

The making of a step-by-step interview guide for qualitative research

Abstract

The interview, one of the most important methods in human and social sciences research, requires that researchers not only exercise good scientific and relational skills, but also, a good degree of preparation, which is often overlooked. This text considers the latter weakness; on the one hand by pushing forward a few epistemological proposals likely to guide the preparation and conduct of interviews, and on the other hand by examining in detail, step by step, the work that goes into preparing the interview guide in six steps.

Keywords

QUALITATIVE METHODS, INTERVIEW, INTERVIEW GUIDE

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 42(1), pp. 5-29.

CONTRIBUTIONS À UNE CONNAISSANCE APPROFONDIE DE DISPOSITIFS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2023 Association pour la recherche qualitative

Introduction

Dans l'enquête qualitative, les entretiens sont depuis longtemps et demeurent aujourd'hui le mode de collecte de données le plus sollicité (Briand & Chapoulie, 1991; Holloway & Galvin, 2017; Imbert, 2010; Olivier de Sardan, 2008; Paillé, 1998). Les textes qui en abordent les divers aspects (état d'esprit, diverses formes, démarches, précautions) sont de fait très nombreux (Baribeau & Royer, 2012; Boutin, 2018; DeJonckheer & Vaughn, 2019; Demazière, 2011; Gubrium & Holstein, 2011; Imbert, 2010; Poupard, 1997; Seidman, 2019), au point où tant la personne chercheuse néophyte que celle plus aguerrie peuvent être assurées d'y trouver à peu près tout ce qu'il convient de savoir sur les plans théorique et pratique en vue de mener des entretiens de qualité. À peu près tout, car il nous faut déplorer tout de même la quasi-absence d'intérêt, outre quelques grands principes (Corbière & Larivière, 2014; Gaudet & Robert, 2018; Moriceau & Soparnot, 2019; Savoie-Zajc, 2016), pour la confection du guide d'entretien (voir aussi notamment, sur cette question, et concernant les écrits en langue anglaise, Kallio et al., 2016). Les quelques conseils ou modèles fournis, parce qu'insuffisants ou trop vagues, risquent alors de se retrouver en décalage avec la démarche d'entretien retenue, voire la contrecarrer dans les faits, par exemple s'agissant d'un entretien ouvert dont le guide d'entretien serait par ailleurs trop ciblé. Si la marche à suivre pour préparer adéquatement le guide d'entretien demeure implicite, les personnes chercheuses n'auront souvent d'autres choix que de s'y engager à tâtons ou, malheureusement, le rédiger en vitesse sur le coin de la table. Il s'avère également difficile pour les personnes étudiantes graduées de trouver une méthode explicite pour développer un tel outil de collecte de données.

Pourtant, au regard de nos expériences respectives des dernières décennies, nous croyons qu'il s'avère bénéfique de prendre le temps de véritablement se préparer en amont des entretiens à mener dans le cadre d'une enquête. Ce travail s'effectue dans la lenteur et de manière itérative et exige de la rigueur, laquelle s'avère la plupart du temps décisive dans l'adéquation, la solidité, la finesse et les répercussions d'une recherche. Or la confection du guide d'entretien ne doit pas faire exception. C'est pourquoi nous sommes d'avis qu'il est important d'y consacrer un texte complet, au même titre que les autres aspects de la préparation et de la conduite d'un entretien.

Cet article se veut un « pas à pas » non seulement quant aux étapes de la confection d'un guide d'entretien, mais aussi relativement à l'adoption d'une posture et d'un vocabulaire renouvelés pour cette démarche. C'est ce que nous verrons dans les sections qui suivent. Ces éléments nous apparaissent essentiels et nous entendons les expliciter en faisant appel à diverses connaissances acquises au cours des années et en puisant dans nos propres expériences d'enseignement et de recherche.

Repositionnement épistémologique et méthodologique

L'enquête qualitative, à l'instar de diverses autres formes de recherche en sciences humaines et sociales, est une entreprise de questionnements. Depuis la formulation d'une problématique jusqu'à la conduite d'entretiens, la personne chercheuse s'interroge et interroge. Enquêter, *inquester*, consiste à quérir, à s'enquérir, à se demander, à demander. Cela va des questions de recherche, qui sont celles que la personne se pose et auxquelles elle répond par son enquête, aux questions d'analyse, qui sont celles posées directement aux matériaux empiriques produits, en passant évidemment par les questions d'entretien (Paillé & Mucchielli, 2021). Si le terme *question* rend bien compte de l'acte général de s'enquérir, il importe cependant de dégager un certain nombre de distinctions relativement à l'entreprise de recherche en sciences humaines et sociales et de la santé, et spécialement dans le cadre de l'enquête qualitative par entretiens. Nous allons voir que ces distinctions vont influencer sur l'esprit et la forme de la confection et de la conduite d'un entretien, notamment sur la question des questions.

Guide d'entretien plutôt que questionnaire

Commençons par éliminer du vocabulaire utilisé la notion de « questionnaire ». Dans la tradition de l'enquête sociologique, cette notion est réservée à l'outil standardisé mis à profit dans une enquête quantitative... par questionnaire. Certes, si l'on considère qu'en situation d'entretien, nous allons poser des questions aux personnes participantes, il serait normal que l'on envisage de préparer à cet effet un questionnaire. Toutefois, cette dernière notion est en quelque sorte une appellation contrôlée réservée en général à l'outil systématique de questionnement comprenant des choix de réponses le plus souvent fermés (complétés, dans certains cas, par des questions ouvertes) et pouvant donc être traités statistiquement. Un questionnaire peut être distribué à des sujets et il peut également être administré oralement. Dans ce dernier cas, la personne qui l'administre doit lire intégralement les questions de sorte que leur formulation soit identique d'un sujet à l'autre, comme c'est le cas lorsque le questionnaire est imprimé et distribué. Nous sommes ici dans une logique hypothético-déductive et vérificatoire.

La situation est tout autre dans l'enquête qualitative de terrain, et c'est pourquoi notamment la notion de « questionnaire » n'y est pas appropriée et pourquoi d'autres types d'outils s'y imposent. Dans ce type d'enquête, la personne chercheuse souhaite avoir accès aux actions de la vie collective telles qu'elles peuvent être directement observées et/ou aux processus vécus plus intimement à partir des témoignages libres et ouverts que peuvent fournir les protagonistes. L'enquête s'effectue donc sur les lieux où vivent et évoluent les personnes. Les témoignages de celles-ci sont recueillis dans le cadre d'entretiens approfondis. Le but de l'enquêtrice ou l'enquêteur est de prendre acte des actions, des comportements, des expériences, des ressentis et de comprendre

les logiques et les processus à l'œuvre au regard de telle ou telle situation de la vie ordinaire, qu'elle soit édifiante ou hélas dramatique. Dans le cas d'une démarche par entretiens, il est important que l'expérience soit abordée telle qu'elle a été vécue et qu'elle puisse être racontée, avec sa complexité, ses aspérités, ses hésitations, ses recoupements avec d'autres expériences et non à travers une grille de questions fermées.

Nous pourrions objecter qu'il importe en même temps de sonder le même type d'expérience chez l'ensemble des personnes participantes interrogées. Et il est vrai qu'une telle préoccupation n'est pas absente de certains types d'entretien. Sans entrer dans une présentation trop détaillée de types d'entretiens (voir plutôt à ce sujet Boutin, 2018; Royer et al., 2009; Savoir-Zjac, 2016), et tout en demeurant dans le champ de l'enquête qualitative de terrain, nous proposons de distinguer deux grands types d'entretiens selon le niveau de préparation des séances et le degré de formalisation de l'outil d'enquête : l'entretien avec canevas thématique et l'entretien avec guide d'entretien. La première forme se retrouve plus particulièrement dans les enquêtes par récit ou histoire de vie. C'est alors la totalité ou un pan important de la vie des personnes interrogées qui est d'intérêt pour la personne chercheuse, et les entretiens sont menés à partir d'une liste très large de rubriques (petite enfance, adolescence, vie adulte, parcours de vie centré sur une situation de santé, entrée sur le marché du travail, carrière, retraite). La deuxième forme d'entretien est plus attachée à une problématique particulière, et alors les séances d'entretien sont occupées à fouiller des points particuliers, et ce, de manière comparable chez l'ensemble des personnes participantes, car la problématique faisant l'objet de l'enquête prend en quelque sorte le pas sur les vies individuelles prises dans leur singularité. C'est de ce deuxième type d'entretien qu'il sera question dans le présent texte, plus précisément de la confection du guide d'entretien.

Méthode de production plutôt que méthode de collecte des données

Quel que soit le type d'entretien mené, il va de soi que la logique à l'œuvre est fort différente de celle de l'enquête quantitative par questionnaire. Pour bien marquer leurs différences, nous allons introduire des notions et des usages qui font la différence en situation concrète d'entretien. Après avoir mis de côté la notion de « questionnaire », nous allons maintenant envisager l'utilisation de la notion de « méthodes de production des données » plutôt que celle de « méthodes de collecte des données ». La personne chercheuse n'est pas absente ou à distance de la situation d'entretien lors d'une enquête qualitative de terrain, elle en est même partie prenante. Elle ne collecte pas des données qui lui préexisteraient, elle œuvre à leur production dans le cadre d'un entretien interactif et dynamique avec des personnes témoignant de leur expérience. En fait, la notion même de « données » pose problème lorsque l'on songe à la parole riche et précieuse à laquelle nous donnent accès les personnes participant aux entretiens, et il

serait plus juste dans ce cas de parler de *témoignage*, comme nous venons de le suggérer (tout en conservant la notion de « données » lorsqu'il est question de l'enquête dans son ensemble et de ses divers matériaux de recherche, comprenant parfois des documents amassés sur les sites, des notes de terrain, etc., qui correspondent mieux à la notion de « données »). Notons que depuis le début du présent texte, nous utilisons le terme *entretien*, que nous préférons à l'anglicisme *interview* ou au terme *entrevue*, car selon nous, la notion d'« entretien » véhicule beaucoup mieux l'esprit de la conversation et du dialogue caractérisant les rencontres avec les personnes participantes au sein des enquêtes qualitatives de terrain.

Interrogation plutôt que question

Nous allons également suggérer de remettre en cause l'utilisation de la notion de « question » pour ce qui concerne la situation d'entretien en tant que telle. En fait, nous dirons qu'une question est ce que la personne chercheuse se pose elle-même en vue de résoudre l'intrigue de la recherche, mais en situation d'entretien, nous dirons qu'elle *soulève des interrogations*. Il y a ici plus que des différences d'ordre sémantique. Un entretien, dans le contexte d'une enquête qualitative de terrain, doit être envisagé comme une rencontre relativement informelle lors de laquelle une personne chercheuse passionnée par une problématique sollicite un témoignage libre et authentique de la part d'une participante ou d'un participant susceptible d'apporter un éclairage sur cette problématique. La personne approchée ne doit pas être vue comme devant fournir des réponses, mais comme ayant la générosité de donner accès à son expérience. Si la personne chercheuse est certes à l'affût de réponses à ses questions de recherche, c'est à elle de les produire et non aux participantes ou participants de les lui fournir directement. Les réponses aux questions de la recherche sont sous sa responsabilité et non sous celle des personnes participantes (à moins bien sûr que celles-ci soient considérées comme cochercheuses ou coanalystes). La personne chercheuse ne doit donc pas leur relayer ses questions. Son travail d'investigation consiste plutôt à créer les conditions favorables au dialogue qui va avoir lieu et à soulever des interrogations quant à un moment de la vie de la personne ou un aspect de son expérience, avec à terme la possibilité, via une analyse qualitative de l'ensemble des matériaux produits, de répondre ultimement aux questions et aux objectifs de la recherche.

Autrement dit, la situation peut être décrite de la manière suivante : dans le cadre de son enquête, la personne chercheuse se pose un certain nombre de questions qu'elle transpose en un certain nombre d'interrogations pouvant être soulevées lors d'un entretien au cours duquel la personne participante sera conviée à livrer un témoignage. Nous voyons que nous sommes ici dans une situation épistémologique distincte de celle de l'enquête par questionnaire, et le vocabulaire que nous employons reflète cet état de fait : *production* (et non *collecte*) de *témoignages* (et non *de données*), *situation d'entretien* (et non *interview* ou *entrevue*), *interrogations* (et non *questions*), *guide*

d'entretien (et non *questionnaire*), *témoignage* (et non *données*), *participantes* et *participants* (et non *sujets* ou *répondantes* et *répondants*).

Il ne s'agit évidemment pas d'un ensemble rigide d'options ne pouvant être adoptées qu'en bloc. Il revient à la personne chercheuse et à son équipe de souscrire en partie ou en totalité à ces suggestions. Par exemple, la notion de « production » de données, assez bien établie notamment en anthropologie (voir Olivier de Sardan, 1995, 2008), mais peu usitée dans d'autres disciplines, pourra sembler à première vue excessive. Toutefois, même si la notion de « collecte » de données fait (et fera vraisemblablement encore) partie du paysage familier de la recherche, le libellé *méthodes de production de données* annonçant dans une thèse la section correspondante trouve de plus en plus d'adeptes. On retrouve également de plus en plus la notion de « participantes » et « participants » dans les publications faisant état d'enquêtes qualitatives. Cela dit, c'est à chacune et à chacun de juger de la pertinence ou de la faisabilité de l'utilisation de telle ou telle notion.

Pour notre part, ces usages reflètent un souci de clarté terminologique ainsi que de cohérence épistémologique. Et afin que cette posture s'incarne dans la situation concrète d'entretien, nous allons aller plus loin en la transposant dans la confection même des outils de production des données. Ainsi, nous allons proposer que l'outil que la personne chercheuse va préparer en vue de l'entretien et qu'elle amènera avec elle sur le terrain soit confectionné de telle sorte qu'il lui soit impossible d'en faire la lecture littérale en situation. Nous disions plus tôt qu'en situation d'entretien, la personne chercheuse *soulève des interrogations* et nous allons maintenant concrétiser cet état de fait dans la formulation même des éléments du guide d'entretien. Par exemple, si elle se demande, dans le cadre de l'étude qu'elle réalise, comment des personnes enseignantes se sentent face au fait de demander de l'aide dans leur vie professionnelle, nous ne trouverons dans le guide d'entretien ni la question « est-ce que vous trouvez difficile de demander de l'aide dans votre vie professionnelle? » (il y a ici non seulement une question – ce que nous voulons éviter – mais en plus une question fermée), ni la question « qu'est-ce que vous ressentez quand il vous arrive de demander de l'aide? » (il y a ici une question ouverte, mais il s'agit encore d'une question directe adressée à la personne participant à l'entretien), ni la seule mention du thème « Sentiment face au fait de demander de l'aide dans sa vie professionnelle » (qui a toutes les chances d'être transformé en question directe et ciblée par la personne intervieweuse en situation d'entretien : quel est votre sentiment...?), mais bien l'interrogation « la personne peut-elle me parler de son expérience en ce qui concerne le fait de demander de l'aide dans sa vie professionnelle? ».

Cette formulation a quatre vertus principales. Premièrement, elle n'est pas formulée telle une question. Deuxièmement, elle reflète très bien le fait que c'est la personne chercheuse qui s'interroge sur un point particulier de l'expérience d'une

participante ou d'un participant à l'enquête et non que c'est de cette dernière ou de ce dernier qu'une réponse précise est attendue. Troisièmement, elle incite à faire témoigner, raconter plutôt qu'amener à répondre à une question ciblée. Et quatrièmement, elle est formulée d'une telle manière qu'il sera impossible pour la personne menant l'entretien d'en faire la lecture littérale. En contexte, elle devra trouver la manière d'amener son interrogation dans la conversation. Elle fera peut-être un lien avec ce qui vient tout juste d'être discuté ou alors avec un élément de témoignage plus ancien, elle introduira probablement un petit préambule ou alors en viendra assez directement à la problématique concernée, dans l'exemple précédent, celui de l'aide dans un contexte professionnel, mais dans tous les cas, il lui sera impossible de faire face à la personne devant elle en demandant directement : « La personne peut-elle me parler...? ».

On peut penser que cette manière de fonctionner pourra sembler étrange aux lecteurs du rapport d'enquête prenant connaissance du guide d'entretien ou même, en amont, qu'elle est susceptible d'indisposer les assistantes et assistants de recherche, déstabilisés par leur formulation contre-intuitive. Nous avons observé, au contraire, au fil de nos expériences de recherche et d'enseignement, que la cohérence épistémologique est plutôt ce qui est retenu de manière générale et qu'en situation d'entretien, il est en fin de compte beaucoup plus aidant et fécond de contourner le réflexe consistant à lire les questions du guide d'entretien. Lorsque vient le moment d'analyser les témoignages recueillis, on ne peut que se féliciter d'avoir encouragé la constitution d'un matériau riche et abondant plutôt qu'un ensemble de réponses obtenues à la suite de questions directes et linéaires. Voyons maintenant comment il est possible d'incarner concrètement l'ensemble de ces propositions à travers la culture d'attitudes soutenantes et l'adoption de stratégies appropriées durant chacune des six étapes de confection d'un guide d'entretien.

La démarche de confection d'un guide d'entretien en six étapes

Durant l'ensemble des étapes de confection du guide, nous valorisons une approche proximale et soucieuse des participantes et participants, de leur univers intérieur, des contextes auxquels elles sont intimement liées. Cette approche sous-entend que la personne chercheuse choisisse délibérément et consciemment d'adopter une posture s'incarnant dans la culture des attitudes suivantes :

- avoir l'intention d'accueillir, de retracer, d'investiguer, de relier, de comprendre (et non de vérifier, de mesurer, de quantifier);
- être interpellée par l'expérience humaine subjective (et non par un point de vue à la 3^e personne);

- être sensible à la construction des interrogations en fonction d'un éventuel dialogue fondé sur l'expérience effectivement vécue (et non expéditive et pressée d'arriver à ses fins scientifiques);
- être ouverte à tous les possibles (et non limitée par une grille d'analyse prédéfinie par un cadre théorique);
- être congruente (et non dispersée);
- être généreusement investie dans la recherche et dans une réelle volonté d'aller au fond des choses (et non limitée par des considérations trop techniques ou matérielles);
- être honnête et humble (consciente de ses limites comme être humain).

Nous sommes d'avis que c'est en valorisant une approche proximale fondée sur l'adoption d'une telle posture (en ayant continuellement les questions et les objectifs de la recherche en tête) et en prenant soin de soulever des interrogations intelligentes, souples et vivantes que la confection d'un guide d'entretien (de même que les entretiens qui vont en découler) devrait être réalisée. Les choses vont souvent très vite lorsque le projet est lancé, que le terrain est fin prêt à nous recevoir. La hâte et l'excitation d'être enfin au cœur même d'un phénomène à l'étude nous font parfois oublier à quel point le « calme avant la tempête » peut représenter un levier inestimable pour toute personne chercheuse désirant soulever des interrogations pertinentes. Ainsi, le temps investi en ce sens est d'une importance capitale dans la mesure où il constitue un terreau fertile en vue de la réalisation d'entretiens vivants et la production de témoignages riches, authentiques, stimulants et significatifs.

Bien qu'effectuée avec la lenteur requise, la démarche que nous proposons l'est toutefois de manière systématique à l'aide des outils les mieux adaptés (p. ex. papier, enregistreur audio, fichier informatisé) à la personne chercheuse ainsi qu'aux questions, aux objectifs et au terrain de l'enquête. Nous suggérons de viser la production d'une première version du guide la plus aboutie possible, en sachant toutefois que celle-ci sera amenée à évoluer au fil de l'enquête. C'est dans cet esprit que nous présentons la démarche qui suit, en six étapes : 1) l'élaboration d'un premier jet de notes diverses; 2) le regroupement des notes sous des rubriques thématiques et l'élaboration d'interrogations; 3) la structuration interne des interrogations et des rubriques thématiques; 4) l'approfondissement des interrogations et des rubriques thématiques; 5) l'ajout de relances associées aux interrogations; 6) la finalisation et la mise à l'essai du guide.

Pour chacune de ces étapes, des exemples concrets seront fournis dans les pages qui suivent. Ceux-ci proviennent du guide d'entretien qui a été créé dans le cadre d'une étude actuellement menée par la première auteure de cet article. Cette étude vise à expliciter et valider les catégories de manifestations et les indicateurs d'un phénomène

qu'elle a nommé « sentiment d'identité professionnelle congruente », phénomène théorisé à la suite d'une enquête qualitative réalisée auprès de 24 personnes enseignantes de l'éducation préscolaire et du primaire¹ (Rondeau, 2020). Un exemple différent et abrégé de la version finale d'un guide d'entretien est également fourni en appendice, cette fois inspiré d'une enquête menée par Bédard et al. (2019) visant à documenter le processus d'accès au logement des personnes qui ont reçu un Programme de supplément au loyer (PSL) en santé mentale dans une région québécoise. Voyons maintenant, pas à pas, les six étapes de confection d'un guide d'entretien dans l'enquête qualitative.

Étape 1 – L'élaboration d'un premier jet de notes diverses

Élaborer le premier jet d'un guide d'entretien tel que nous le concevons consiste d'abord à procéder à un remue-méninge libre et spontané dans le but de produire un relevé linéaire et inorganisé de questions, d'éléments d'investigation, d'idées à vérifier, d'aspects tirés de recherches, lectures ou rencontres préalables, bref de notes diverses et variées. Ce sont ces notes qui seront progressivement revues, enrichies ou corrigées en vue d'arriver à une première version aboutie d'un guide d'entretien s'inscrivant dans la logique épistémologique et pratique détaillée plus haut. Quelque chose nous intrigue, attire notre curiosité, nous interpelle, et c'est souvent l'une des raisons pour lesquelles nous avons décidé de mener une enquête. Il est important de retourner à ces questionnements initiaux et de les prendre en note.

Puisqu'au moment de la constitution du guide d'entretien, une problématisation conséquente de l'objet de recherche a été opérée et que possiblement des repères théoriques sont déjà disponibles, il faut également les intégrer à l'intérieur de ce premier jet. Les grands questionnements de l'enquête, qu'ils aient ou non été formalisés, doivent ainsi être opérationnalisés. Pour constituer ce premier jet, on se demande donc :

- Qu'y a-t-il à comprendre dans le phénomène à l'étude?
- Qu'est-ce qui m'intrigue là-dedans?
- Quelle était et quelle est ma quête?
- Qu'est-ce que j'aimerais savoir, apprendre, découvrir?
- Quelles sont les hypothèses implicites ou explicites que je pourrais avoir relativement au phénomène?
- Comment bien opérationnaliser mon questionnement de recherche?
- Quels sont les repères théoriques que je pourrais mettre en examen dans le cadre de l'entretien?

Sans chercher la cohérence ou la grâce de la formulation, il faut dès lors colliger tous ces éléments, comme dans l'exemple plus bas (Encadré 1).

1. Cheminement jusqu'à l'entrée dans la profession	18. Dimensions de la personne : corporelle, émotionnelle, cognitive, de sens
2. Le choix de l'enseignement, pourquoi?	19. Capacité de se projeter dans l'avenir
3. Question générale : comment la personne enseignante se perçoit-elle actuellement dans sa vie professionnelle?	20. Que peut-on voir chez un(e) prof heureux(-se)?
4. Question initiale : qu'est-ce qui fait que la personne enseignante peut développer une saine identité professionnelle au travail?	21. Savoir expliquer sa mission professionnelle
5. Question de fin : qu'est-ce qui amène la personne enseignante à être bien dans son milieu de travail?	22. Sentiment d'être à la juste place
6. Question de fin : pour sentir que la personne s'accomplit dans la profession enseignante, ça prend quoi?	23. Vision personnelle de l'éducation
7. Perception juste de soi	24. Intentions de départ
8. Bien-être	25. Savoir expliquer son rôle comme personne enseignante
9. Plaisir	26. Sensation du travail accompli
10. Moments professionnels représentatifs de la personne enseignante qu'elle veut être	27. Sentiment de cohérence interne
11. Avoir conscience de ce qui est important pour soi	28. Être capable de nommer ses besoins
12. Comment arriver à être soi-même dans la profession enseignante (voir Tap, 1980)?	29. Épanouissement
13. Identification de ses ressentis corporels	30. Sentiment d'être utile
14. Être fier(-ère) de soi	31. Capacité de faire des actions conscientes et engagées
15. Avoir l'impression d'être sur son X	32. Identification de ses émotions
16. Et si la quête de sens était la clé?	33. C'est quoi, pour la personne, un(e) bon(ne) prof?
17. Reconnaître ses forces et ses opportunités de développement	

Encadré 1. Exemple d'élaboration d'un premier jet de notes diverses (étape 1).

Cet exercice peut durer plusieurs jours, voire quelques semaines, et la liste peut être plus ou moins longue, selon les cas de figure. Il s'agit d'un temps que nous nous accordons pour tenter de déterminer tout ce que nous avons toujours voulu savoir ou

tout ce qu'il y aurait à savoir sur... (p. ex. le développement d'une saine identité professionnelle en enseignement ou encore l'identité infirmière ou celle des professionnels de la santé), mais que nous n'avons jamais pu demander ou trouver! (selon la formule *everything you always wanted to know, but were afraid to ask*).

Il est à noter que le premier jet demeure toutefois ce qu'il est par définition : un relevé de notes *initiales*.

Étape 2 – Le regroupement des notes sous des rubriques thématiques et l'élaboration d'interrogations

Le relevé de notes spontanées, linéaires et inorganisées qui constitue le premier jet devenant, à plus ou moins brève échéance, assez confus, il s'avère nécessaire lors d'une deuxième étape d'y mettre un peu d'ordre en effectuant des regroupements thématiques, à savoir en classifiant les diverses notes en fonction de ce qui semble les lier entre elles². Pour y arriver, il s'agit de se demander :

- De quoi est-il question dans ce relevé de notes?
- Quels liens seraient susceptibles d'unir certains éléments, puis certains autres et d'autres encore?
- Quels thèmes pourraient englober ces différents éléments?

Lorsque des liens semblent se clarifier au fil du travail de classement et reclassement des notes initiales, il suffit de regrouper les éléments pertinents et de les placer à l'intérieur d'une rubrique thématique les représentant, et ce, afin d'avoir une vue d'ensemble du phénomène à l'étude, comme c'est le cas dans l'exemple qui suit (voir le Tableau 1). Cette étape ressemble un peu à une démarche d'analyse qualitative. Il ne faut pas s'inquiéter si les liens ne sont pas tout à fait précis dès le départ. Le fait de transformer les notes en interrogations (but de la suite de cette étape) nous amène souvent à déceler les incohérences, le superflu, les manques.

Lorsque le travail de regroupement thématique a été effectué, il s'agit alors de prendre le temps de lire et relire attentivement chacune des notes regroupées et de tenter de formuler des interrogations pertinentes au sein desquelles ce seront « la personne » et son expérience qui seront sollicitées (p. ex. : « La personne peut-elle décrire...? »). Nous conseillons, comme nous l'avons mentionné plus haut, d'éviter de générer des questions directes. On remarquera donc que les interrogations données en exemple révèlent les intentions de la personne chercheuse de soulever tel ou tel point auprès de la participante ou du participant, et non de poser directement telle ou telle question.

L'ensemble des interrogations est susceptible de se retrouver dans la version finale du guide, mais certaines pourraient également être mises de côté si nous nous apercevons qu'elles ne concordent pas tout à fait avec les questions et les objectifs de recherche, voire qu'elles nous feraient possiblement dériver de ce qui est prévu

Tableau 1

Exemple de regroupement des notes initiales sous des rubriques thématiques (étape 2)

Rubriques thématiques	Numéros et notes issues du premier jet
A. Cheminement et intentions de départ	1. Cheminement jusqu'à l'entrée dans la profession 2. Le choix de l'enseignement, pourquoi? 24. Intentions de départ 3. Question générale : comment la personne enseignante se perçoit-elle actuellement dans sa vie professionnelle? 7. Perception juste de soi 10. Moments professionnels représentatifs de la personne enseignante qu'elle veut être
B. Représentation de soi comme personne enseignante	17. Reconnaissance de ses forces et de ses opportunités de développement 19. Capacité de se projeter dans l'avenir 21. Savoir expliquer sa mission professionnelle 23. Vision personnelle de l'éducation 25. Savoir expliquer son rôle comme personne enseignante 11. Avoir conscience de ce qui est important pour soi 12. Comment arriver à être soi-même dans la profession enseignante (voir Tap, 1980) 13. Identification de ses ressentis corporels
C. Conscience de soi	18. Dimensions de la personne : corporelle, émotionnelle, cognitive, de sens 28. Être capable de nommer ses besoins 32. Identification de ses émotions 33. C'est quoi, pour la personne, un(e) bon(ne) prof? 6. Question de fin : pour sentir que la personne s'accomplit dans la profession enseignante, ça prend quoi? 14. Être fier(-ère) de soi 15. Avoir l'impression d'être sur son X
D. Accomplissement de soi	22. Sentiment d'être à la juste place 26. Sensation du travail accompli 27. Sentiment de cohérence interne 29. Épanouissement 30. Sentiment d'être utile 31. Capacité de faire des actions conscientes et engagées

Tableau 1

Exemple de regroupement des notes initiales sous des rubriques thématiques (étape 2)
(suite)

Rubriques thématiques	Numéros et notes issues du premier jet
E. Être bien au travail	4. Question initiale : qu'est-ce qui fait que la personne enseignante peut développer une saine identité professionnelle au travail?
	5. Question de fin : qu'est-ce qui amène la personne enseignante à être bien dans son milieu de travail?
	8. Bien-être
	9. Plaisir
	16. Et si la quête de sens était la clé?
	20. Que peut-on voir chez un(e) prof heureux(-se)?

initialement. Rappelons que, dans l'étude donnée en exemple, l'objectif est d'explicitier et de valider les catégories de manifestations et les indicateurs du « sentiment d'identité professionnelle congruente ». De manière à simplifier et abréger la suite des exemples fournis, nous poursuivrons seulement avec la présentation de la rubrique thématique *B. Représentation de soi comme personne enseignante* (Tableau 2).

Étape 3 – La structuration interne des interrogations et des rubriques thématiques

Lorsque les interrogations ont été formulées à l'intérieur de chacun des regroupements thématiques, la troisième étape consiste à mettre le tout dans un ordre logique et le plus naturel possible. Lors de cet exercice de structuration, il importe de tenir compte des trois éléments suivants : 1) préparer un entretien que l'on souhaite naturel, souple, convivial, interactif et dynamique; 2) faire preuve d'éthique en prenant soin en amont des personnes qui feront l'objet d'un entretien (p. ex. sur les plans psychologique, contextuel, etc.); 3) mettre tout en œuvre afin que les témoignages livrés soient les plus riches et authentiques possibles. Cela implique de s'attarder à la structuration interne des interrogations et des rubriques thématiques auxquelles elles sont associées, à savoir l'ordre selon lequel elles seront placées dans le guide d'entretien. Nous pourrions par exemple choisir de procéder par ordre logique (p. ex. du plus simple au plus complexe ou encore du général au spécifique), par ordre affectif (p. ex. du commun à l'intime, au délicat) ou encore par ordre stratégique (p. ex. du plus important au plus accessoire). Dans l'exemple qui suit (voir le Tableau 3, dans lequel la 2^e colonne *Numéros et regroupement des notes issues du premier jet* a été supprimée, faute d'espace), nous avons choisi de structurer les interrogations en fonction d'un ordre logique allant du plus général au plus spécifique (des flèches ont été insérées seulement pour que les changements réalisés soient visibles en un coup d'œil).

Tableau 2

Exemple d'élaboration d'interrogations à partir des notes regroupées (étape 2)

Rubrique thématique	Numéros et regroupement des notes issues du premier jet	Interrogations élaborées à partir des notes regroupées
B. Représentation de soi comme personne enseignante	3. Question générale : comment la personne enseignante se perçoit-elle actuellement dans sa vie professionnelle? 7. Perception juste de soi 10. Moments professionnels représentatifs de la personne enseignante qu'elle veut être 17. Reconnaissance de ses forces et de ses opportunités de développement 19. Capacité de se projeter dans l'avenir 21. Savoir expliquer sa mission professionnelle 23. Vision personnelle de l'éducation 25. Savoir expliquer son rôle comme personne enseignante	1. La personne peut-elle décrire la manière dont elle se perçoit actuellement dans sa vie professionnelle? 2. Comment la personne voit-elle l'éducation de manière générale? 3. La personne peut-elle raconter des moments professionnels qu'elle juge représentatifs de la personne enseignante qu'elle est, qu'elle veut être? 4. Que peut dire la personne au sujet de sa mission professionnelle? 5. C'est quoi un(e) « bon(ne) prof » pour la personne? 6. Comment la personne entrevoit-elle son avenir dans la profession enseignante? 7. La personne a un rôle à jouer dans son travail au quotidien. Peut-elle parler de ce rôle?

Il faut savoir qu'il est normal, voire souhaitable, de faire plusieurs essais pour finalement arriver à une structure qui nous semble être la plus idéale en fonction du dynamisme que nous souhaitons créer lors des entretiens à venir et de nos questions et objectifs de recherche.

Étape 4 – L'approfondissement des interrogations et des rubriques thématiques

La quatrième étape implique d'aborder chacune des interrogations soulevées précédemment dans le but de les approfondir et donc de vérifier si d'autres pourraient s'imposer ou encore si les interrogations de départ auraient avantage à être scindées, raffinées, clarifiées. Ayant travaillé seulement à partir du contenu du premier jet jusqu'ici, la sensation de ne pas avoir tout à fait vidé la question de manière satisfaisante pourrait se faire sentir (ce qui est fréquent et normal). Abordant une à une chacune des interrogations existantes, il faut alors se demander si c'est bien et si c'est tout ce que nous voulons savoir à partir de nos questions et de nos objectifs de

Tableau 3

Exemple de structuration interne des interrogations et des rubriques thématiques (étape 3)

Rubrique thématique	Interrogations élaborées à partir des notes regroupées	Interrogations structurées par ordre logique
B. Représentation de soi comme personne enseignante	1. La personne peut-elle décrire la manière dont elle se perçoit actuellement dans sa vie professionnelle ?	1. Comment la personne voit-elle l'éducation de manière générale ?
	2. Comment la personne voit-elle l'éducation de manière générale ?	2. C'est quoi un « bon prof » pour la personne ?
	3. La personne peut-elle raconter des moments professionnels qu'elle juge représentatifs de la personne enseignante qu'elle est, qu'elle veut être ?	3. La personne a un rôle à jouer dans son travail au quotidien. Peut-elle parler de ce rôle ?
	4. Que peut-dire la personne au sujet de sa mission professionnelle ?	4. La personne peut-elle décrire la manière dont elle se perçoit actuellement dans sa vie professionnelle ?
	5. C'est quoi un « bon prof » pour la personne ?	5. Que peut dire la personne au sujet de sa mission professionnelle ?
	6. Comment la personne entrevoit-elle son avenir dans la profession enseignante ?	6. La personne peut-elle raconter des moments professionnels qu'elle juge représentatifs de la personne enseignante qu'elle est, qu'elle veut être ?
	7. La personne a un rôle à jouer dans son travail au quotidien. Peut-elle parler de ce rôle ?	7. Comment la personne entrevoit-elle son avenir dans la profession enseignante ?

recherche. Si la réponse à cette question s'avère positive, il convient de passer à l'étape suivante. Si elle s'avère négative, il suffira d'ajouter les interrogations émergentes aux interrogations existantes³ (voir le Tableau 4). Attention toutefois de ne pas aller dans la surproduction d'interrogations qui pourrait sans doute amener une lourdeur et des répétitions inutiles lors de l'entretien. Nous avons tendance à dire que la modération et l'épuration valent mieux que la surabondance et l'éparpillement

Étape 5 – L'ajout de relances associées aux interrogations

La relance est une technique d'entretien consistant à donner un nouvel élan à une interrogation et visant à amener la personne participante à préciser son témoignage. Dans le guide d'entretien et comme dans l'exemple présenté au Tableau 5, ce sont de petits mots qu'il est possible d'ajouter en dessous des interrogations et qui deviennent des repères, des indications fort utiles dans l'éventualité où la personne n'aurait pas

Tableau 4

Exemple d'approfondissement des interrogations et des rubriques thématiques (étape 4)

Rubrique thématique	Interrogations structurées par ordre logique	Approfondissement des interrogations
B. Représentation de soi comme personne enseignante	1. Comment la personne voit-elle l'éducation de manière générale? 2. C'est quoi un(e) « bon(ne) prof » pour la personne? 3. La personne a un rôle à jouer dans son travail au quotidien. Peut-elle parler de ce rôle? 4. La personne peut-elle décrire la manière dont elle se perçoit actuellement dans sa vie professionnelle? 5. Que peut dire la personne au sujet de sa mission professionnelle? 6. La personne peut-elle raconter des moments professionnels qu'elle juge représentatifs de la personne enseignante qu'elle est, qu'elle veut être? 7. Comment la personne entrevoit-elle son avenir dans la profession enseignante?	1. Comment la personne voit-elle l'éducation de manière générale? 2. C'est quoi un(e) « bon(ne) prof » pour la personne? 3. La personne peut-elle parler des enseignant(e)s qui l'ont marquée dans son parcours, qui l'inspirent peut-être encore aujourd'hui? 4. De quoi serait constitué l'environnement éducatif idéal pour la personne? 5. La personne a un rôle à jouer dans son travail au quotidien. Peut-elle parler de ce rôle? 6. La personne peut-elle décrire la manière dont elle se perçoit actuellement dans sa vie professionnelle? 7. Que peut dire la personne au sujet de sa mission professionnelle? 8. La personne peut-elle raconter des moments professionnels qu'elle juge représentatifs de la personne enseignante qu'elle est, qu'elle veut être? 9. Comment la personne entrevoit-elle son avenir dans la profession enseignante?

Tableau 5

Exemple d'ajout de relances associées aux interrogations (étape 5)

Rubrique thématique	Interrogations approfondies et structurées par ordre logique	Ajout de relances associées aux interrogations
B. Représentation de soi comme personne enseignante	1. Comment la personne voit-elle l'éducation de manière générale?	1. Comment la personne voit-elle l'éducation de manière générale? R. Pédagogie Vision de l'apprentissage Valeurs éducatives
	2. C'est quoi un(e) « bon(ne) prof » pour la personne?	2. C'est quoi un(e) « bon(ne) prof » pour la personne?
	3. La personne peut-elle parler des enseignant(e)s qui l'ont marquée dans son parcours, qui l'inspirent peut-être encore aujourd'hui?	R. Qualités Valeurs Comportements Compétences
	4. De quoi serait constitué l'environnement éducatif idéal pour la personne?	3. La personne peut-elle parler des enseignant(e)s qui l'ont marquée dans son parcours, qui l'inspirent peut-être encore aujourd'hui?
	5. La personne a un rôle à jouer dans son travail au quotidien. Peut-elle parler de ce rôle?	R. Ressemblances avec elle? Différences avec elle?
	6. La personne peut-elle décrire la manière dont elle se perçoit actuellement dans sa vie professionnelle?	4. De quoi serait constitué l'environnement éducatif idéal pour la personne? R. Contexte Ressources matérielles Ressources humaines
	7. Que peut dire la personne au sujet de sa mission professionnelle?	5. La personne a un rôle à jouer dans son travail au quotidien. Peut-elle parler de ce rôle? R. Savoirs, savoir-être, savoir-faire
	8. La personne peut-elle raconter des moments professionnels qu'elle juge représentatifs de la personne enseignante qu'elle est, qu'elle veut être?	En classe Avec les collègues Avec les parents Au sein du projet éducatif
	9. Comment la personne entrevoit-elle son avenir dans la profession enseignante?	6. La personne peut-elle décrire la manière dont elle se perçoit actuellement dans sa vie professionnelle? R. Qualités Valeurs Comportements Compétence

Tableau 5

Exemple d'ajout de relances associées aux interrogations (étape 5) (suite)

Rubrique thématique	Interrogations approfondies et structurées par ordre logique	Ajout de relances associées aux interrogations
		7. Que peut dire la personne au sujet de sa mission professionnelle? 8. La personne peut-elle raconter des moments professionnels qu'elle juge représentatifs de la personne enseignante qu'elle est, qu'elle veut être? 9. Comment la personne entrevoit-elle son avenir dans la profession enseignante?

tout à fait répondu à une interrogation de départ. À quoi s'attend-on comme témoignages? Que veut-on couvrir par le biais de nos interrogations? Qu'y a-t-il de pertinent au cœur de celles-ci, si nous prenons le temps de les décortiquer un peu? Ces questions peuvent soutenir la production de relances pertinentes susceptibles non seulement d'enrichir les entretiens, mais aussi de demeurer fidèles au phénomène à l'étude. La relance est semblable à une note de rappel voulant que tel ou tel point puisse être intéressant à amener au cas où la personne participante ne l'aborde pas à la suite d'une interrogation soulevée. Notons qu'elle doit mener vers la formulation d'interrogations ouvertes et non de questions fermées.

Étape 6 – La finalisation du guide et la conduite des entretiens

Une recherche qualitative est toujours en partie ouverte et le guide d'entretien ne saurait être jugé ni exhaustif ni définitif. Toutefois, il vient un moment où l'exercice de confection du guide nous apparaît satisfaisant; il est temps de commencer les entretiens. Auparavant, il importe de mettre au propre une version professionnelle du guide, effort qui sera récompensé par l'appréciation des jurys de thèse, des arbitres de communication ou des lecteurs éventuels de rapports scientifiques. Notons que, dans l'esprit du type d'enquête qualitative dont il est question dans cet article, un guide d'entretien n'a pas à être « testé ». S'il a été longuement médité et élaboré, comme nous le recommandons dans ce texte, et tenant compte du fait que nous nous attendons à devoir le modifier en chemin (voir plus bas), nous sommes d'avis que la personne menant l'entretien peut procéder dès que des personnes participantes sont disponibles pour participer à l'enquête. Si le guide d'entretien passe à travers une période préliminaire de test, alors les témoignages recueillis dans ce contexte ne devraient logiquement pas faire partie du corpus de l'enquête, ce qui pourrait être bien dommage.

Pour la version finale du guide (voir l'exemple associé à la rubrique thématique *B. Représentation de soi comme personne enseignante* à l'Encadré 2), nous recommandons de mettre les relances en caractères gras (pour le coup d'œil rapide lors des entretiens). Il est aussi de mise d'aérer la présentation et de corriger les erreurs, le cas échéant. Le guide est maintenant prêt, les entretiens peuvent débiter, et toute personne intéressée par la recherche en question pourra juger, document à l'appui, de la qualité du travail effectué, en particulier de son caractère systématique.

Comme nous venons de le suggérer, le guide doit être revu et ajusté au besoin après chaque séance de façon à y incorporer de nouveaux éléments (rubriques thématiques, interrogations, relances) pour être en mesure de cerner convenablement le phénomène à l'étude. Si l'entretien vise à relever le sens du vécu des personnes participantes, il permet aussi de soulever d'autres interrogations susceptibles d'amener un éclairage complémentaire et plus complet sur le phénomène étudié. Cet exercice donnera possiblement lieu à une deuxième version du guide, voire à une troisième ou une quatrième version de celui-ci, ce qui ne peut, à notre avis, qu'avoir des effets positifs sur le plan de la rigueur scientifique (meilleure validité).

Conclusion

La démarche pour confectionner un guide d'entretien semi-structuré est encore peu documentée en sciences humaines et sociales tout comme en sciences de la santé. Cette étape est toutefois cruciale pour répondre adéquatement aux questions et aux objectifs de recherches d'une enquête qualitative. Dans cet article, nous avons proposé six étapes pour l'élaboration d'un guide d'entretien. Cette démarche se veut structurante, mais aussi dynamique et souple. Elle peut être expérimentée et adaptée selon les contextes de la recherche. Elle contribue également à la rigueur scientifique de l'étude. À titre d'exemple, la première étape qui consiste à élaborer un premier jet de notes diverses en faisant appel systématiquement à notre expérience et à nos connaissances sur le sujet ou encore à des repères théoriques existants contribue à la crédibilité de l'enquête menée (Kallio et al., 2016). Pour nous, l'enquête qualitative est un savant mélange de curiosité et d'attention ciblée, de patience et d'efficacité, de préparation et d'ouverture à l'inconnu. On peut certainement se glisser sur un terrain d'enquête sans préparation. On peut au contraire tenter de tout prévoir. Il nous semble qu'un compromis entre ces deux extrêmes est ce qui fonctionne le mieux. C'est dans cet esprit que nous confectionnons nos guides d'entretien et avec cette conviction que nous partageons notre façon de faire.

GUIDE D'ENTRETIEN
destiné aux personnes enseignantes œuvrant en milieux éducatifs au Québec

Date : _____ Lieu de l'entretien : _____
Heure du début de l'entretien : _____ Heure de fin de l'entretien : _____

Accueil chaleureux de la personne participante

Éléments à aborder avant l'entretien :

- L'objectif de l'étude est... et l'objectif de l'entretien est...
- Je vous rappelle qu'il n'y a pas de bons ou mauvais propos. Je ne suis pas là pour vous juger ou juger vos connaissances/expériences/compétences, mais bien pour entendre votre témoignage quant à... Celui-ci est précieux et je souhaite l'entretien le plus souple, convivial et interactif possible;
- Voici le formulaire d'information et de consentement libre et éclairé que je vous invite à lire attentivement (obtention de la signature et du consentement verbal).

Déroulement de l'entretien :

- Durant l'entretien, je soulèverai quelques interrogations issues de mon guide. Si celles-ci ne sont pas claires, n'hésitez pas à me le faire savoir afin que je tente de les clarifier.
- L'entretien devrait durer environ X minutes. Il sera enregistré afin que je puisse avoir accès à votre témoignage qui sera retranscrit par la suite.
- Votre témoignage est confidentiel. Seules X personnes ayant signé un formulaire de confidentialité y auront accès.
- En tout temps, vous avez le droit de ne pas répondre ou de mettre fin à l'entretien sans préjudice ni explications à fournir.
- Avez-vous des questions ou des commentaires avant de débiter?

Rubrique thématique - B. Représentation de soi comme personne enseignante

1. Comment la personne voit-elle l'éducation de manière générale?

R. Pédagogie

Vision de l'apprentissage

Valeurs éducatives

2. C'est quoi un(e) « bon(ne) prof » pour la personne?

R. Qualités

Valeurs

Comportements

Compétences

3. La personne peut-elle parler des enseignant(e)s qui l'ont marquée durant son parcours, qui l'inspirent peut-être encore aujourd'hui?
R. Ressemblances avec elle?
Différences avec elle?
4. De quoi serait constitué un environnement éducatif idéal pour la personne?
R. Contexte
Ressources matérielles
Ressources humaines
5. La personne a un rôle à jouer dans son travail au quotidien. Peut-elle me parler de ce rôle?
R. Savoirs, savoir-être, savoir-faire
En classe
Avec les collègues
Avec les parents
Au sein du projet éducatif
6. La personne peut-elle décrire la manière dont elle se perçoit actuellement dans sa vie professionnelle?
R. Qualités
Valeurs
Comportements
Compétences
7. Que peut dire la personne au sujet de sa mission professionnelle?
8. La personne peut-elle raconter des moments professionnels qu'elle juge représentatifs de la personne enseignante qu'elle est, qu'elle veut être?
9. Comment la personne entrevoit-elle son avenir dans la profession enseignante?
10. La personne aurait-elle quelque chose à ajouter avant que l'entretien prenne fin?

Remerciements

Encadré 2. Exemple de finalisation du guide (étape 6).

Notes

¹ Pour de plus amples informations à ce sujet, voir Rondeau (2020), de même que Rondeau (2017, 2019) et Rondeau et Paillé (2016).

² Il serait judicieux de faire une copie du relevé de notes initial à partir de laquelle il sera possible de travailler (p. ex. de biffer, de supprimer, d'annoter) sans avoir la crainte de perdre quoi que ce soit.

³ Nous recommandons que les interrogations émergentes (s'il y a lieu) soient intégrées à celles qui existent déjà (dans le respect de la structure définie à l'étape précédente et de manière à alléger la facture visuelle du guide), et ce, même si on peut avoir l'impression qu'il s'agit d'une sous-interrogation (déjà liée à une interrogation existante).

Références

- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Bédard, E., Cormier, C., Richard, J., Leclerc, T., & Lessard, L. (2019). *Programme de supplément au loyer en santé mentale en Chaudière-Appalaches : avoir son Chez-soi dans sa communauté* [Rapport de recherche]. Collectif de recherche sur la santé en région et Collectif de recherche participative pour la pauvreté en milieu rural, Université du Québec à Rimouski.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Briand, J.-P., & Chapoulie, J.-M. (1991). The uses of observation in French sociology. *Symbolic Interaction*, 14(4), 449-469.
- Corbière, M., & Larivière, N. (Éds). (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes*. Presses de l'Université du Québec.
- DeJonckheer, M., & Vaughn, L. M. (2019). Semi-structure interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour. *Family medicine and community health*, 7(2), 1-8.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique*. Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2011). *Handbook of interview research* (2^e éd.). Sage Publications.
- Holloway, I., & Galvin, K. (2017). *Qualitative research in nursing and healthcare* (4^e éd.). Wiley Blackwell.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34.
- Kallio, H., Pietila, A.-M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: Developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advance Nursing*, 72(12), 2954-2965.
- Moriceau, J.-L., & Soparnot, R. (Éds). (2019). *Recherche qualitative en sciences sociales*. Éditions EMS.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 71-112.

- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- Paillé, P. (1998). Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat des universités québécoises francophones (années 80 et début des années 90). *Recherches qualitatives*, 18, 187-216.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- 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. 173-206). Gaëtan Morin.
- Rondeau, K. (2017). Le travail de nature identitaire d'acteurs du milieu préscolaire et primaire en contexte de formation continue. Un processus de mise en conscience de soi et de production de sens. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(2), 313-334.
- Rondeau, K. (2019). La réflexivité au cœur du travail de nature identitaire de personnes enseignantes en formation continue en enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 36-54.
- Rondeau, K. (2020). Le sentiment d'identité professionnelle congruente de la personne enseignante. Définition et manifestations. Dans N. Goyette, & S. Martineau (Éds), *Le bien-être en enseignement. Tensions entre espoirs et déceptions* (pp. 87-114). Presses de l'Université du Québec.
- Rondeau, K., & Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4-28.
- Royer, C., Baribeau, C., & Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (7), 64-79.
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (Éds), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (pp. 337-362). Presses de l'Université du Québec.
- Seidman, I. E. (2019). *Interviewing as qualitative research, a guide for researchers in education and the social sciences* (5^e éd.). Teachers College Press.
- Tap, P. (1980). *Identité individuelle et personnalisation*. Privat.

Karine Rondeau est professeure à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et détient un doctorat en éducation. Ses champs d'intérêt concernent l'accompagnement du travail de nature identitaire et du développement professionnel en contextes de travail et de formation. Elle s'intéresse aux dispositifs et aux stratégies les plus efficaces, dont la présence attentive et les approches réflexives et créatives, pour favoriser la responsabilisation des personnes vers leur mieux-être personnel et professionnel. Sur le plan méthodologique, ses recherches sont de nature qualitative. Elle a un intérêt particulier pour la recherche participative et les approches biographiques et narratives.

Pierre Paillé est professeur associé à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada) et 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.

Emmanuelle Bédard est titulaire d'une maîtrise en psychologie et d'un doctorat en santé communautaire. Elle est professeure au Département des sciences de la santé à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) depuis 2007. Spécialisée en santé mondiale, elle s'intéresse particulièrement à l'empowerment des personnes et des communautés vivant en contexte de vulnérabilité et en milieu interculturel. Elle a principalement recours aux méthodes de recherche qualitatives ou mixtes. Elle dirige également le Collectif de recherche sur la santé en région (CoRSeR) depuis 2017.

Pour joindre les auteurs :
rondeau.karine@uqam.ca
pierre.paille@usherbrooke.ca
Emmanuelle_Bedard@uqar.ca

Appendice A

Exemple d'un guide d'entretien

GUIDE D'ENTRETIEN

destiné aux personnes qui ont reçu un Programme de soutien au loyer (PSL) en santé mentale dans une région du Québec

Date :

Lieu de l'entretien :

Heure du début de l'entretien :

Heure de fin de l'entretien :

Bonjour et bienvenue

Objectif de l'étude et de l'entretien

Présentation du formulaire d'information et du consentement libre et éclairé et signature/consentement verbal

Rubrique thématique – A. *Représentation du PSL dans la vie de la personne*

1. Que représente le PSL pour la personne?

R. Dans sa vie présente

Par rapport à sa vie passée

Par rapport à son expérience de logement au cours de sa vie, de son enfance à l'âge adulte

2. Comment le processus d'obtention du PSL s'est-il passé pour la personne?

Rubrique thématique – B. *Portrait du suivi psychosocial sur un an*

3. Comment la personne décrit-elle le suivi psychosocial reçu pendant la première année du PSL?

R. Organisation du suivi

- a. Caractéristiques et différences avec suivi antérieur
- b. Types d'intervenant(e)s
- c. Poursuite du suivi au-delà d'un an

Interventions réalisées par le(la) ou les intervenant(e)s?

- a. Relation avec le propriétaire
- b. Relation avec le milieu de la santé
- c. Défense des droits
- d. Autres

Qualité de la relation avec le(la) ou les intervenant(e)s

Satisfaction du suivi

***Compte-rendu d'une étude empirique portant sur
la présence socio-affective des pairs
dans une formation en ligne : les étapes
de l'analyse des données qualitatives fondée sur
l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes***

Sonia Proust-Andrewkha, Ph. D., Chercheure postdoctorale

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

Les articles de recherche empirique accordent souvent peu de place à l'explicitation de la phase d'analyse des données; ce manque, qui peut être un écueil pour la compréhension de l'analyse et de l'interprétation des résultats, est en outre susceptible de jeter le doute sur la scientificité de la recherche qualitative exposée. Au vu de ce constat, le présent article se propose de mettre l'accent sur la manière dont a été analysée une partie de nos données empiriques dans le cadre d'une étude qualitative dont l'objectif était d'identifier et de modéliser les perceptions de présence socio-affective de pairs-apprenants dans un contexte de formation en ligne. Il vise précisément à rendre compte du processus analytique mis en œuvre suivant la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes, portée par Paillé et Mucchielli (2016).

Mots clés

RECHERCHE QUALITATIVE, MÉTHODE D'ANALYSE QUALITATIVE, DONNÉES EMPIRIQUES, PRÉSENCE SOCIO-AFFECTIVE EN FORMATION EN LIGNE

A report of an empirical study on the socio-affective presence of peers in an e-learning course: The steps of qualitative data analysis using the conceptualization of categories.

Abstract

Empirical research papers often place little emphasis on the clarification of the data analysis stage; this lack which can pose a threat to the understanding of the analysis and the interpretation of the results, is, moreover, likely to cast doubt on the scientificity of the

Note de l'auteure : L'auteure remercie le programme de coopération transfrontalière territoriale européenne Interreg Dig-e-Lab qui a soutenu la recherche présentée dans le cadre du Fonds européen de développement régional.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 42(1), pp. 30-50.

CONTRIBUTIONS À UNE CONNAISSANCE APPROFONDIE DE DISPOSITIFS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2023 Association pour la recherche qualitative

qualitative research in question. As a result of this observation, this article will focus on the way in which portion of our empirical data was analyzed as part of a qualitative research whose goal was to identify and model the perceptions of socio-affective presence in peer learning in an online learning setting. Specifically, it aims to account for the analytical process implemented following the analysis method using conceptualising categories supported by Paillé and Mucchielli (2016).

Keywords

QUALITATIVE RESEARCH, QUALITATIVE ANALYSIS METHOD, EMPIRICAL DATA, SOCIO-AFFECTIVE PRESENCE IN E-LEARNING

Introduction

Lorsqu'on réalise une enquête qualitative, l'une des difficultés réside dans la phase d'analyse des données. Souvent considérée comme la plus opaque des phases de l'enquête qualitative, celle-ci est en effet généralement peu détaillée dans les articles de recherche. Ce manque de transparence rend parfois difficilement compréhensible au lecteur la manière dont l'analyse des données a été effectuée et les résultats interprétés (Baribeau, 2016). Cette opacité apporte également de l'eau au moulin des voix qui s'élèvent pour jeter le doute sur la rigueur et, par conséquent, sur le statut scientifique de la recherche qualitative (Mukamurera et al., 2006). Pour asseoir ce statut, il conviendrait de porter une attention accrue à la description du processus analytique, phase clé de la transformation des données brutes en un discours scientifique (Paillé, 1994).

Notre démarche s'inscrit dans la continuité du travail d'explicitation mené depuis plusieurs années dans le champ de l'analyse qualitative (L'Écuyer, 2011; Lejeune, 2019; Miles et al., 2014; Mucchielli, 2009; Paillé & Mucchielli, 2016; Wertz et al., 2011). Dans ce sillage, le présent article vise modestement à rendre compte à la communauté d'apprentis chercheurs et de chercheurs en sciences humaines et sociales de la manière dont a été appliquée, dans le cadre d'une recherche empirique, une méthode d'analyse qualitative. Il s'agit de la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes, portée par Paillé et Mucchielli (2016) et inspirée de la tradition de la théorie ancrée (Charmaz, 2006; Clarke, 2005; Glaser & Strauss, 1967/2017; Morse et al., 2016; Strauss & Corbin, 1998/2005), dont la particularité est d'appréhender directement le matériau à analyser avec un certain niveau d'abstraction. Comme nous le verrons, cette méthode s'est avérée particulièrement fructueuse dans notre recherche pour faire émerger une compréhension du sens des données empiriques en opérant sur celles-ci une lecture conceptuelle et théorisante dans le but de qualifier le ou les phénomènes qui traversent l'expérience consignée des acteurs.

Après une présentation succincte de l'objet de recherche à l'origine de l'étude, le terrain de recherche ainsi que le cadre de recueil de données seront décrits. Les considérations qui ont motivé le choix de la méthode seront ensuite exposées. Enfin, la

méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes, organisée en cinq étapes, et la manière dont elle a été mise en œuvre dans l'étude seront présentées; cette partie occupe une place majeure dans l'article. En conclusion, les principaux apports de la méthode seront discutés.

L'objet de recherche à l'origine de l'étude

Depuis plusieurs années, de nombreuses recherches¹ ont porté sur la notion de « présence » en formation à distance en plaçant l'approche communicationnelle de la relation pédagogique médiatisée au cœur de la problématique de la formation en ligne. Plusieurs auteurs (Brown, 2001; Conrad, 2002; Glikman, 2002; O'Regan, 2003; Wegerif, 1998) ont en effet insisté sur l'intérêt de considérer le lien social dans ces contextes de formation, lien œuvrant notamment à favoriser le processus d'apprentissage et à réduire le sentiment d'isolement, qui constitue l'un des principaux motifs d'abandon en formation en ligne. La réussite apprenante, dans ce contexte, reposerait ainsi, et dans une large mesure, sur les interactions entre les acteurs du dispositif, autrement dit sur les dimensions sociale et collective de l'apprentissage.

Parmi les travaux qui explorent le concept de présence en formation à distance, le modèle francophone de la présence sociale en e-Formation de Jézégou (2012, 2014, 2019) s'appuie spécifiquement sur une situation de formation en ligne où les apprenants réalisent de manière collaborative une activité collective entre pairs portée par des artefacts technologiques en réseau. L'auteure avance ainsi le point de vue qu'une présence à distance est susceptible de voir le jour si se développent, dans ce cadre, des formes spécifiques d'interactions entre les apprenants ainsi qu'entre l'enseignant/formateur et les apprenants. Ces interactions sociales se regroupent en trois dimensions qui déclinent chacune la présence en une forme particulière : la présence socio-cognitive, la présence socio-affective et la présence pédagogique (Jézégou, 2012).

Dans cet article, nous nous intéresserons spécifiquement aux interactions entre apprenants qui renvoient à la présence socio-affective². Dans un récent entretien réalisé par Androwkha (2020), Jézégou précise que la présence socio-affective résulte des interactions sociales médiatisées qui permettent de créer un climat socio-affectif favorable à la collaboration entre pairs lors de la réalisation d'une activité collective à distance. L'auteure souligne que ces interactions sociales, qui sont basées notamment sur « la cohésion, [...] la symétrie de la relation et [...] l'aménité » (p. 64), sont susceptibles d'influer sur les processus d'acquisition de nouvelles connaissances.

Dans ce cadre, l'un des volets empiriques de notre recherche, dont nous nous proposons d'exposer le processus analytique dans cet article, visait à étudier la manière dont des apprenants inscrits dans une formation en ligne perçoivent la présence socio-affective de leurs pairs dès lors qu'ils interagissent avec eux dans un contexte de réalisation d'activités collectives. Plus précisément, il avait pour objectif de déterminer

les caractéristiques de la dimension socio-affective des interactions entre pairs, telles que perçues par les apprenants eux-mêmes.

Dans la partie suivante, le terrain d'étude et la collecte des données sont présentés.

Le terrain d'étude et la collecte des données empiriques

Le terrain d'étude du volet de recherche présenté dans cet article est le Master deuxième année *Ingénierie Pédagogique Multimodale – Recherche en Formation des Adultes* (M2 IPM-RFA) proposé intégralement à distance à l'Université de Lille par le département Sciences de l'Éducation et de la Formation de la faculté PsySEF. Cette formation à distance s'adresse à des adultes en reprise d'études. Elle a la particularité de promouvoir l'apprentissage avec et par les pairs et intègre pour ce faire un nombre important d'activités collectives lors des phases 1 à 3 de la formation, dont la Figure 1 schématise l'organisation générale.

La formation débute par une semaine d'intégration à l'issue de laquelle les apprenants sont invités à se constituer en groupes de trois personnes pour réaliser les activités collectives qui jalonnent la formation. La configuration des groupes est figée jusqu'à la fin de la phase 1 de formation et, pour les modules de cours suivants (phases 2 et 3), les apprenants ont la possibilité, s'ils le souhaitent, de changer de groupe. Cette recherche se concentre sur les phases 1 et 2 de la formation. Les recueils de données ont été effectués au cours de ces deux phases et l'analyse de l'étude relatée dans cet article concerne la promotion « Delta » IPM-RFA 2018-2020.

Un premier recueil de données

Lors de la première phase de la formation, dix-huit apprenants de la promotion « Delta » IPM-RFA ont été interviewés individuellement au sujet des interactions qu'ils avaient avec leurs pairs dans le cadre de la réalisation d'activités collectives. Ce panel rassemblait treize femmes et cinq hommes, proportion correspondant à celle que l'on retrouve sur l'ensemble des inscrits à la formation. Au moment des entretiens, ces apprenants avaient réalisé avec le même groupe deux activités collectives et nous avons privilégié les groupes dont nous pouvions interviewer l'ensemble des membres.

Les entretiens, d'une durée approximative de quarante-cinq minutes, étaient de type non directif et s'amorçaient par deux questions larges mais directes : comment interagissez-vous avec vos pairs lorsque vous effectuez avec eux une activité collective? Sur quoi interagissez-vous?

Ce caractère non directif des entretiens offrait suffisamment de liberté à l'interviewé pour que ses réponses puissent servir de support d'analyse de cette dimension.

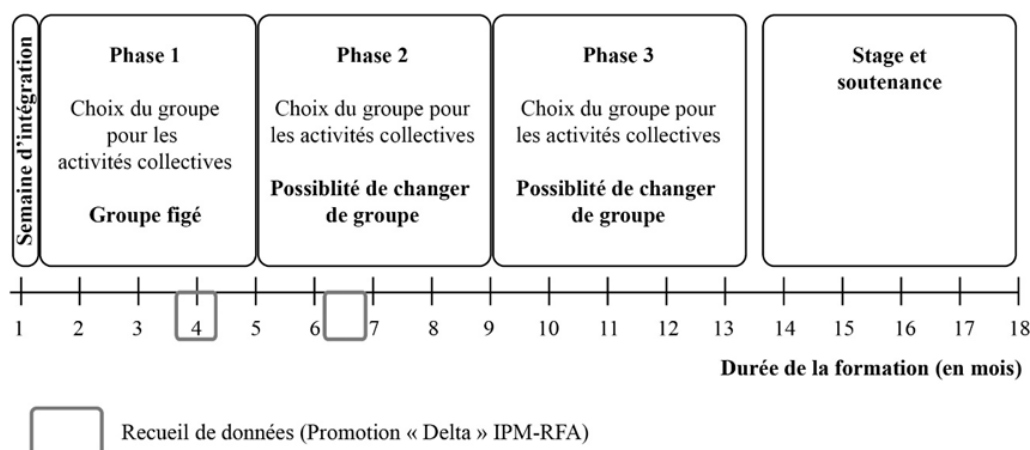


Figure 1. Organisation générale de la formation M2 IPM-RFA

Un second recueil de données

Après la première phase de formation, les apprenants ont été invités, s'ils le souhaitent, à changer de groupe, ce changement étant inscrit dans le scénario pédagogique, comme le montre la Figure 1. Dès lors, nous avons entrepris de réinterroger les apprenants dont le groupe s'était dissous à l'issue de la phase 1. Notre objectif était alors de nous enquérir auprès d'eux des raisons qui avaient provoqué la dissolution de leur groupe et de vérifier si les causes de cette dissolution étaient imputables à des perceptions de nature socio-affective pour les apprenants concernés. Parmi les six groupes dont les membres avaient été interviewés dans le cadre d'un premier recueil de données (dix-huit apprenants), deux s'étaient dissous. Ce changement concernait donc six apprenants.

Six questions ouvertes ont été préparées en amont de l'entretien : la configuration de votre groupe a changé depuis janvier. Qui est à l'initiative de ce changement ? Quelles sont les causes de ce changement ? Comment avez-vous participé à la formation du nouveau groupe dont vous faites partie aujourd'hui ? Sur quels critères vous êtes-vous basé pour former ce nouveau groupe ? Qu'attendez-vous de ce nouveau groupe ? Comment décririez-vous vos interactions avec ce nouveau groupe ?

À partir des transcriptions des vingt-quatre entretiens (dix-huit recueillis en amont et six recueillis pendant l'étude) s'est opérée une analyse qualitative fondée sur l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes. Le choix de cette méthode est exposé dans la partie suivante.

Le choix de la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes

Pour rappel, nous cherchions dans cette étude à déterminer les caractéristiques de la dimension socio-affective des interactions perçues par les apprenants. Pour atteindre cet objectif de recherche, plusieurs stratégies d'analyse des entretiens recueillis étaient susceptibles d'être adoptées. L'une d'elles aurait notamment pu consister en une analyse thématique de contenu, analyse qui repose sur la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes récurrents et représentatifs de ce corpus, et ce, en fonction des objectifs de recherche (Bardin, 1977). De ce travail de thématisation par codification aurait ainsi pu être établie une représentation synthétique des grandes tendances du phénomène à l'étude. Cette représentation aurait permis d'illustrer la manière dont les conceptions ou les ressentis des apprenants se rejoignent ou se contredisent et de rendre compte des relations (d'associations, d'oppositions, de dépendances) que les thèmes entretiennent entre eux.

Une autre méthode aurait également pu consister à construire d'emblée un outil d'analyse à partir des notions ou des concepts les plus susceptibles d'offrir un cadre interprétatif. Les éléments signifiants du corpus se rapportant aux catégories prédéterminées par ce cadre se seraient alors organisés dans la grille en fonction de ces catégories (Bardin, 1977). In fine, le résultat, sous forme d'une classification d'éléments signifiants, aurait alors donné à voir l'importance relative des notions et concepts prédéterminés au regard du corpus étudié.

Cependant, c'est vers une tout autre méthode que nous nous sommes tournée, celle de l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes, méthode qui offrait selon nous plusieurs avantages au regard de notre positionnement épistémologique et s'accordait davantage avec nos objectifs de recherche.

Tout d'abord, il convient de souligner que notre volonté, dans le projet de recherche dont il est question, était d'accéder au plus près à l'expérience vécue par les apprenants et d'en rendre compte avec le plus de justesse possible. C'est la manière dont les interactions avec leurs pairs avaient été vécues par les apprenants dans le cadre d'activités collectives qui constituait notre véritable intérêt de recherche. Dans cette perspective, l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes nous paraissait une méthode appropriée qui s'inscrivait, en adéquation avec la posture qui nous a guidée tout au long de notre recherche, dans une approche inductive. Fondée sur les grands principes de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967/2017)³, la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes proposée par Paillé et Mucchielli (2016) vise à cerner les caractéristiques d'un phénomène en privilégiant la découverte par le terrain plutôt que la vérification d'hypothèses explicatives. Ici, le chercheur ambitionne de représenter le plus justement possible ce qui, selon lui, se déroule sur le terrain et la manière dont ce qui se déroule est vécu. Dans le cadre de notre étude, nous pensions de

cette méthode qu'elle était susceptible de porter l'analyse, en nous donnant l'opportunité de nous mettre à l'écoute des données recueillies sans a priori.

Ensuite, l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes est une méthode circulaire qui induit des itérations au sein d'un continuum logique constitué d'allers-retours sur le terrain, de propositions, de mises en relation, d'ajustements/réajustements et d'essais de modélisation des données. Il ne s'agit donc pas d'une démarche dans laquelle les diverses opérations analytiques seraient menées de façon séquentielle et linéaire puisqu'à chacune des étapes de son déroulement, il peut être nécessaire de revenir à une étape précédente pour obtenir de nouvelles informations ou prendre de nouvelles orientations. Elle ne se centre pas non plus sur la forme du discours ou sur son organisation, comme il serait attendu par exemple d'une analyse formelle de transcriptions verbatim d'entretien (Maingueneau, 1991), mais suppose de poser un regard intime sur les données à analyser (Paillé & Mucchielli, 2016). Dans notre étude, nous cherchions à saisir la complexité des interactions entre apprenants. C'est le vécu des apprenants, leur singularité, qui formaient l'objet de l'analyse. C'est donc la production d'informations et de connaissances sociologiques bien spécifiques que nous souhaitions atteindre par l'analyse et pour lesquelles la méthode retenue était adaptée.

Enfin, cette méthode, qui, « se situant d'emblée à un certain niveau d'abstraction, revendique une posture conceptuelle face aux données à analyser » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 14), cadrerait parfaitement avec notre intention de comprendre le sens incarné par le matériau de recherche. À la différence notamment de l'analyse thématique qui, partant de la transcription d'entretiens, cherche à en cerner les éléments importants par une lecture en thématisation du contenu (de quoi est-il question dans cet extrait? De quel thème précis traite-t-il? Quelle synthèse peut être faite de ce corpus?), l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes porte en effet sur la *désignation substantive d'un phénomène*. L'objectif pour le chercheur n'est pas de se focaliser spécifiquement sur le contenu pour en extraire une synthèse, mais plutôt de se détacher progressivement de la linéarité du discours pour construire des significations. Par la compréhension progressive de ce qui se joue au travers des données recueillies, le chercheur met en évidence des processus ou des phénomènes pour parvenir à la formulation d'une théorisation. Ce travail de théorisation fait référence au

produit de l'analyse (une théorisation) [et] à la manière d'y arriver (en théorisant) [...]. [II] implique de hisser à un certain niveau de généralité et d'abstraction l'analyse qui est faite des phénomènes étudiés dans le contexte de l'enquête (Paillé, 2017, p. 69).

Face au matériau empirique, il s'agit en d'autres termes de reconstituer, sous un angle signifiant, l'expérience vécue en vue de répondre aux questions suivantes : de

quel phénomène s'agit-il? Dans quel espace ce phénomène se situe-t-il? Qu'y a-t-il derrière ce phénomène? Quelle en est la logique sous-jacente?

Ce positionnement cadrerait encore une fois parfaitement avec notre intention de compréhension du phénomène de la présence socio-affective des pairs en abordant les données qualitatives de terrain avec un regard conceptuel.

Dans la partie suivante, nous nous proposons de développer les étapes de la méthode telles que mises en œuvre dans l'étude.

La présentation des étapes de la méthode d'analyse et sa mise en œuvre

Dans le cadre de l'étude empirique présentée dans cet article, la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes a été mise en œuvre suivant cinq étapes principales :

- 1) L'examen phénoménologique des données d'entretien;
- 2) L'élaboration des catégories conceptualisantes;
- 3) L'explicitation des catégories conceptualisantes;
- 4) La mise en relation des catégories conceptualisantes;
- 5) Les resserrements analytiques et la transposition schématique théorisante.

Pour permettre au lecteur de saisir la dynamique qui mène à la compréhension de l'objet étudié, ces étapes sont exposées ci-après. Néanmoins, à l'instar de Paillé (2017), gardons à l'esprit que la démarche qui a été entreprise « n'est ni linéaire, ni unidirectionnelle. La démarche est [...] itérative : plusieurs va-et-vient [ont été] effectués entre les diverses opérations analytiques » (p. 69).

1) L'examen phénoménologique des données d'entretien

L'examen phénoménologique des données d'entretien confère, selon Paillé et Mucchielli (2016), un bon ancrage empirique à une recherche qualitative. La phénoménologie se traduit par l'étude compréhensive et descriptive de l'expérience humaine telle qu'elle est vécue dans la conscience des personnes (Munhall, 2012). Dans le cadre de notre recherche, nous avons ainsi procédé à un examen phénoménologique des données d'entretien recueillies. L'objectif était ici de nous instruire des témoignages transcrits, qui rendent compte des perceptions des apprenants, et, par conséquent, d'accorder suffisamment de valeur aux expériences confiées en nous mettant attentivement à l'écoute de chacune d'entre elles avant de nous les approprier et de les faire parler.

L'examen phénoménologique suppose de respecter la posture de celui qui a confié son expérience. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes soumise à ce que, comme Husserl, Paillé et Mucchielli (2016) appellent une « "époché" théorico-conceptuelle » (p. 348), c'est-à-dire à une mise en suspension de notre jugement afin d'empêcher la formation d'une interprétation, fabriquée à partir de nos propres

croyances et de nos repères théoriques et/ou conceptuels et, de facto, peu fiable. Durant ce travail d'analyse, nous avons pris soin de rechercher régulièrement cette mise en suspension afin de nous permettre d'accéder aux perceptions des apprenants pour elles-mêmes (Van Manen, 1990).

Concrètement, des lectures répétées de la transcription de chacun des entretiens ont d'abord été réalisées afin de nous imprégner de l'essentiel, porté par le texte. Ensuite, un marquage progressif et linéaire du texte a été effectué à l'aide d'énoncés phénoménologiques (annotations manuelles en marge de chaque verbatim sous forme d'expressions ou de courtes phrases). Paillé et Mucchielli (2016) en relèvent les principales caractéristiques :

L'énoncé renvoie à ce qui est soulevé, mis en avant, communiqué, exposé, décrit, raconté, etc., dans l'extrait du corpus correspondant. Il n'est donc pas uniquement un titre résumant ce qui se trouve dans un extrait (thème), mais, de façon plus complète, une *courte synthèse du contenu* (p. 14).

Ces opérations ont été menées systématiquement sur les deux jeux de données recueillies. L'examen phénoménologique a été complété par une troisième opération consistant en la reconstitution des éléments de l'entretien les plus probants phénoménologiquement et en leur liaison sous la forme d'un récit rédigé à la première personne. Pour chaque transcription d'entretien, seuls ont été retenus les éléments qui portaient de près ou de loin sur le caractère socio-affectif des interactions entre pairs; les éléments les moins significatifs au regard des objectifs de recherche, telles par exemple les procédures purement techniques de réalisation des activités collectives, n'ont pas été intégrés au récit.

Ainsi dix-huit récits phénoménologiques, dont la longueur varie d'une à trois pages selon que les apprenants ont été interviewés à une ou à deux reprises, ont-ils été rédigés.

Ce travail répondait à un double objectif : tout d'abord, saisir la situation telle qu'elle avait été vécue par les apprenants. Nous voulions pouvoir soumettre leur récit aux personnes interviewées afin qu'elles en corrigent les erreurs, qu'elles enrichissent au besoin certains aspects trop peu développés et qu'elles procèdent à leur validation. Le second objectif était, par ce recours au *feedback* des apprenants, de confirmer la fidélité des récits (Drapeau, 2004) et d'assurer ainsi une validité interne aux données produites. En définitive, tous les récits ont été validés par les apprenants sans que ces derniers aient émis le souhait de les modifier. L'Encadré 1 présente un extrait du récit de Romain, rédigé à partir de son entretien et validé par l'intéressé.

À l'instar de Paillé et Mucchielli (2016), nous pensons que l'examen phénoménologique des données d'entretien est une activité qui, si elle permet un véritable ancrage empirique, reste toutefois insuffisante lorsqu'une compréhension plus conceptuelle du ou des phénomènes est recherchée. Partant de ce constat, nous nous

J'ai 28 ans, je travaille en région parisienne et je suis responsable de l'innovation pédagogique pour un grand groupe. Je travaille à plein temps. Je suis en trinôme avec Lionel et Florence. Je les ai choisis d'abord sur un critère plus social que professionnel. J'ai été attentif à la façon dont les gens se sont présentés lorsque la formation a débuté. Par exemple, j'ai tout de suite vu que Florence parlait beaucoup, était très enjouée, mettait plein d'énergie et ça, ça m'a tout de suite parlé. Donc je suis allé directement vers elle et puis on a cherché une troisième personne pour compléter le groupe. J'avais repéré Lionel; même s'il parlait un peu moins sur les forums, j'avais senti que le courant pouvait passer. C'est aussi lié au fait qu'on travaille à plein temps, ça fait une certaine osmose dans le groupe. Le deuxième critère, ce sont les compétences; je voulais être avec des gens qui avaient des compétences complètement différentes des miennes pour pouvoir me faire aider sur les travaux de groupe. J'avais un peu peur de la formation à distance, de me retrouver un peu seul donc je voulais me rassurer comme ça.

Encadré 1. Extrait du récit phénoménologique d'un des apprenants, celui de Romain.

sommes attachée, à la suite de l'examen phénoménologique des données d'entretien, à laisser progressivement place à un travail de mise à distance en soumettant les données qualitatives d'entretien à une analyse à l'aide des catégories conceptualisantes.

2) L'élaboration des catégories conceptualisantes

La deuxième étape de l'analyse de nos données a consisté en l'élaboration de catégories conceptualisantes sur les données d'entretien recueillies, soit sur vingt-quatre transcriptions d'entretien. Les récits phénoménologiques n'ont, quant à eux, pas intégré l'analyse puisque, validés tels quels par les apprenants, ils n'auraient pas apporté de nouvelle information par rapport aux entretiens. Nous tenons également à souligner que les deux jeux de données d'entretien ont été analysés séparément. Le corpus issu du premier recueil de données a d'abord été analysé. L'analyse du second corpus a été, quant à elle, effectuée au cours même de ce second recueil.

Pratiquement, l'exercice a débuté par un nouveau travail de lecture et d'annotation sur les données dans le but, cette fois, non pas de réaliser une synthèse des témoignages consignés comme nous l'avions fait lors de l'examen phénoménologique des données, mais de tenter d'accéder au sens incarné par ces données. Il s'agit, comme l'indiquent Paillé et Mucchielli (2016) d'« une production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (p. 320).

Un exemple d'une catégorie en émergence, « Manque d'intérêt pour les idées des autres », à partir d'une lecture conceptuelle du second corpus, est proposé dans l'Encadré 2.

Le travail de création des catégories permettait, par sa *densité*, de se représenter les perceptions que les apprenants avaient de la présence socio-affective en tant que produit des interactions sociales avec leurs pairs. Les auteurs évoquent cette densité en ces termes :

Par le travail conceptuel élevé qu'elle réalise, la catégorie permet une condensation discursive importante des résultats de l'analyse. À partir d'une seule expression [...], il serait possible d'écrire une section entière de rapport [...] parce qu'elle est à la fois évocatrice et conceptuellement dense (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 327).

Pour catégoriser nos données d'entretien, nous avons opté pour une solution assistée par ordinateur, NVivo dans sa version 12. Sans prétendre se substituer à notre expertise analytique, ce logiciel, spécialisé dans l'analyse de données qualitatives, nous a toutefois épargné une gestion fastidieuse des données en nous donnant les moyens de faire évoluer les catégories conceptualisantes en émergence plus aisément qu'avec l'usage du simple « papier-crayon ».

Chaque extrait textuel jugé pertinent a été encodé : ces segments de texte retenus ont été rattachés à des nœuds ayant pour fonction de catégoriser les extraits. L'encodage détaillé des données a occasionné la création de nombreux nœuds. Au fil du travail analytique, toutefois, ces nœuds ont subi des regroupements, des déplacements, des renommages et des suppressions, ce qui a permis d'affiner progressivement les catégories de sorte qu'elles traduisent notre compréhension de l'objet de l'étude. Nous avons été attentive à visualiser régulièrement la cohérence de l'ensemble des segments de texte du corpus encodé dans un même nœud ainsi que la cohérence des segments de texte encodés parfois dans plusieurs nœuds.

Véritable outil dynamique, la catégorie conceptualisante est, comme le rappelle Siméon (2017), une construction en mouvement. Paillé et Mucchielli (2016) soulignent en outre que le travail d'analyse à l'aide de catégories consiste à prêter alternativement une attention particulière aux similitudes et aux contrastes entre les données. Ces convergences et divergences incarnent la « généralité » et la « singularité » en tension (p. 374). Dans la présente étude, les catégories générées au début du travail d'analyse n'ont ainsi pas été systématiquement conservées : elles ont pu être reformulées, abandonnées ou bien encore fusionnées avec d'autres. Elles ont évolué à mesure que la compréhension des perceptions de présence socio-affective s'élaborait et jusqu'à ce qu'aucune donnée nouvelle ne vienne les contredire. Lorsque les données n'apportaient plus d'informations suffisamment nouvelles susceptibles d'alimenter le travail d'analyse, la saturation était atteinte.

Catégorie « Manque d'intérêt pour les idées des autres » :

« ça passait de moins en moins bien avec Jeanne et puis tout ce que je pouvais apporter, c'était automatiquement... alors je ne sais pas pourquoi... mais ce n'était vraiment pas entendu, c'était barré net du genre “non de toute façon, ce n'est pas une bonne idée” » (Anaïs, L.25).

« j'expliquais clairement les idées mais derrière, il y avait des pseudos argumentations du genre “de toute façon, ce n'est pas au bon endroit”, “non, non, il faut qu'on fasse quelque chose de plus structuré” » (Anaïs, L.34).

« les sujets qu'on a abordés, c'étaient des sujets que moi je maîtrisais et que je traitais dans mon cadre professionnel » (Jeanne, L.275).

« je suis peut-être subjectif mais il me semble qu'Alban avait une idée extrêmement précise de ce qu'il fallait faire sur tout ce qui a trait à la pédagogie. Quand il argumentait par exemple sur le sujet, il affirmait à chaque fois qu'étant donné qu'il est un enseignant aguerri, il est expert en pédagogie. Donc, quand il disait quelque chose à ce sujet, il fallait suivre comme si nous, on n'avait pas d'idée intéressante à proposer » (Patrick, L.340).

« sa position c'était de dire automatiquement : “soit vous prenez mon idée, soit je me mets en retrait” » (Patrick, L.348).

Encadré 2. Création de la catégorie « Manque d'intérêt pour les idées des autres » à partir d'une lecture conceptuelle (second corpus).

L'opération qui a consisté à élaborer les catégories conceptualisantes a ensuite laissé place à une autre opération, celle de l'explicitation des catégories.

3) L'explicitation des catégories conceptualisantes

Lorsqu'une catégorie est jugée suffisamment solide, lorsqu'elle s'applique à des segments de texte issus de plusieurs sources de données, elle fait l'objet d'un examen détaillé visant un triple objectif :

1. Définir cette catégorie (décrire sa nature de manière à en dégager les caractéristiques et les singularités);
2. Spécifier ses propriétés (extraire les éléments caractéristiques de la catégorie en examinant de manière transversale l'ensemble du matériau empirique);

3. Identifier ses conditions d'existence (déterminer les situations, événements ou expériences en l'absence desquels la catégorie ne se matérialiserait pas dans le contexte qui est le sien).

Concernant notre second corpus, la lecture comparative des extraits des entretiens regroupés lors de l'étape de l'élaboration des catégories a permis d'établir un certain nombre de fiches dont celle intitulée « Manque d'intérêt pour les idées de l'autre ». L'explicitation de cette catégorie est présentée à l'Encadré 3.

La perception par les apprenants d'un désintérêt pour les idées de l'autre dans le cadre de la réalisation d'activités collectives à distance se traduit par un non-respect de la parole de l'autre, une écoute de ses propos limitée, voire par une volonté d'imposer ses points de vue. Ce désintérêt marque une remise en cause des compétences des pairs et, de ce fait, une volonté de s'imposer comme chef de file.

L'opération qui consiste à catégoriser les données conduit très souvent à des ajustements, autrement dit à un réexamen régulier des données, d'où le caractère itératif de la méthode. Ces ajustements ne reflètent pas un déficit d'explicitation des catégories, mais marquent une avancée dans l'analyse, qui traduit une compréhension de plus en plus éclairante du phénomène à l'étude.

Une fois abouti, cet exercice d'explicitation laisse place à la quatrième étape de l'analyse, celle de la mise en relation des catégories conceptualisantes.

4) La mise en relation des catégories conceptualisantes

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes attachée à rechercher l'ensemble des liens existant entre les catégories conceptualisantes définies en amont et à examiner chacun d'eux afin d'en dégager un sens, d'asseoir sa validité et de le caractériser avec justesse et précision. Pour parvenir à cette mise en relation des catégories conceptualisantes, nous avons d'abord procédé au croisement de l'ensemble des catégories retenues à partir du premier corpus (dix-huit transcriptions d'entretien) puis au croisement des catégories issues du second corpus (six transcriptions d'entretien). Nous cherchions alors à saisir des rapprochements, des convergences, des oppositions ou des remises en cause de ces liens. À cette étape, il a pu survenir qu'une propriété d'une catégorie se révèle suffisamment signifiante pour se voir attribuer le statut de catégorie à part entière; par ailleurs, des catégories ont été fusionnées parce que leurs propriétés et/ou leurs conditions d'existence présentaient des similarités. D'autres encore ont dû être écartées parce qu'il n'était pas possible de les inclure dans le réseau des catégories en émergence ou parce qu'elles ne renvoyaient pas au phénomène recherché. La mise en relation des catégories conceptualisantes a été systématiquement confirmée par les données empiriques.

Manque d'intérêt pour les idées de l'autre

Définition

Un manque d'intérêt pour les idées de l'autre réfère à des actions, des comportements individuels et/ou collectifs perçus négativement, de sorte que le percevant ressente une réception limitée, voire nulle, de ses contributions au sein du groupe.

Propriétés

- Non-respect de la parole de l'autre;
- Capacité d'écoute limitée, refus de débattre avec l'autre;
- Volonté d'imposer ses points de vue.

Condition d'existence

- Remise en cause des compétences de l'autre.

Encadré 3. Explicitation de la catégorie « Manque d'intérêt pour les idées de l'autre » (second corpus).

D'un point de vue conceptuel, cette étape a été décisive puisqu'elle a permis de mieux comprendre ce qui se jouait dans les interactions entre pairs et d'identifier un certain nombre d'actions et de comportements individuels et collectifs susceptibles d'influer positivement ou négativement sur les perceptions de présence socio-affective des pairs lors de la réalisation d'activités collectives. La Figure 2 présente une vue synthétisée du résultat de la mise en relation de certaines catégories du second corpus (1) générant la catégorie « Perception d'une inégalité de statut » (2). La Figure se prolonge par les perceptions identifiées (3) puis par la consignation des extraits correspondants (4).

La dernière et cinquième étape de l'analyse mise en œuvre dans cette enquête se compose de deux opérations qui sont étroitement liées : l'opération de resserrement analytique et celle de transposition schématique théorisante.

5) Du resserrement analytique à la transposition schématique théorisante

Après les exercices d'examen phénoménologique, de catégorisation et de mise en lien, le travail d'analyse a consisté dans un premier temps à « unifier un certain nombre de propositions de sens à partir des constats les plus importants de l'étude, sans sacrifier à la complexité des divers éléments en présence » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 393). L'objectif était de rendre compte, plus finement que précédemment, des catégories les plus significatives en se résolvant, encore à cette étape, à considérer comme négligeables, malgré leur intérêt, certaines catégories et certains liens entre catégories. Il s'agissait ainsi de procéder à des resserrements analytiques, c'est-à-dire à opérer de nouveaux choix entre des catégories encore trop nombreuses pour nous permettre une

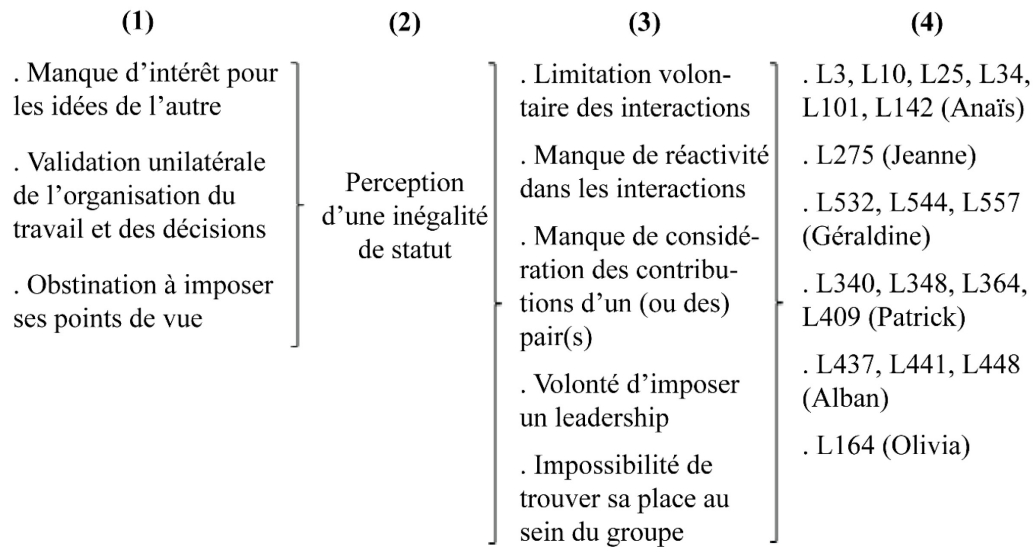


Figure 2. Synthèse de la mise en relation de catégories du second corpus (1) générant la catégorie « Perception d'une inégalité de statut ».

lecture claire des dimensions porteuses du phénomène étudié. Pour ce faire, nous avons croisé les catégories relevant du premier corpus avec celles du second corpus. Pour rappel, les données empiriques dont nous disposions avaient été recueillies à deux moments distincts : le premier corpus correspond aux données recueillies lors de la phase 1 de la formation, c'est-à-dire au moment où les groupes étaient figés. Celles du second corpus avaient, quant à elles, été recueillies au début de la phase 2 de la formation auprès des apprenants qui avaient choisi de changer de groupe après la phase 1.

En nous appuyant sur la mise en relation des situations, des événements, qui avaient pu se produire avant et après les changements de groupe, cette phase de croisement a permis de procéder au réexamen de catégories, à un travail de remise en lien et de consolidation. Il s'agissait également, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2016), de « rechercher sciemment des cas contrastes (*negative cases* [...]) c'est-à-dire des instances, situations ou logiques allant à l'encontre des conclusions auxquelles parvient l'analyste à ce stade de recherche » (p. 386).

L'analyse transversale des catégories conceptualisantes a en définitive permis de proposer une compréhension d'ensemble du phénomène étudié, autrement dit de « soumettre une théorisation » (Paillé & Mucchielli, 2016, p. 394). Le résultat de cette analyse transversale prend la forme d'un schéma théorisant général des perceptions de

présence socio-affective des pairs pour les apprenants de la promotion « Delta » IPM-RFA (Figure 3).

Le schéma théorisant général, présenté à la Figure 3, met ainsi en évidence quatre dimensions des perceptions de présence socio-affective des pairs qui reflètent l'importance pour les apprenants de percevoir de leurs pairs une reconnaissance de soi, une intimité relationnelle, un environnement social sécurisant et un esprit communautaire, pour développer une dynamique interactionnelle lors des activités collectives réalisées en groupe et à distance⁴.

Ces quatre dimensions ne sont pas linéaires, les unes ne découlant pas nécessairement des autres. Elles forment plus exactement un tout en interaction dynamique. Elles interagissent entre elles, ainsi qu'avec l'environnement dans lequel elles s'inscrivent.

À la suite du travail d'analyse, ces dimensions ont pu être documentées par des lectures théoriques et empiriques éclairantes susceptibles d'apporter une compréhension avancée de ce schéma théorisant général et de le soumettre à discussion⁵.

Conclusion

Outil dynamique, la catégorie conceptualisante accompagne le chercheur dans la construction de sa compréhension des phénomènes qu'il entend étudier. En rendant compte dans cet article du traitement de l'ensemble des étapes de l'analyse, du « déroulé » analytique, pour reprendre l'expression de Rondeau et Paillé (2016), par le prisme des catégories conceptualisantes, nous avons cherché à montrer que celles-ci s'étaient révélées particulièrement adaptées pour répondre à l'objectif de modélisation des perceptions de présence socio-affective dans un contexte de formation en ligne.

D'un point de vue conceptuel, nous pensons que cette méthode d'analyse est pertinente pour comprendre et interpréter la complexité des phénomènes humains et sociaux qui sont contextualisés. L'alternance entre la réalisation des entretiens et leur analyse à l'aide des catégories conceptualisantes permet en effet au chercheur de porter son matériau empirique à un niveau de lecture qui œuvre à une compréhension conceptuelle et théorisante d'un ou de plusieurs phénomènes.

En faisant évoluer les définitions et les caractéristiques des catégories, cette démarche donne en outre à voir le sillon tracé par le chercheur, sa capacité à comprendre l'expérience consignée des acteurs et à rendre compte de la rigueur de son parcours interprétatif. Il s'agit là d'une condition essentielle à la crédibilité des résultats.

Ce travail complexe d'élaboration et de consolidation des catégories, s'il exige du chercheur un long temps de réflexion et de maturation, se révèle par ailleurs une aide précieuse lorsque vient l'heure de la rédaction des résultats. Rendre compte des

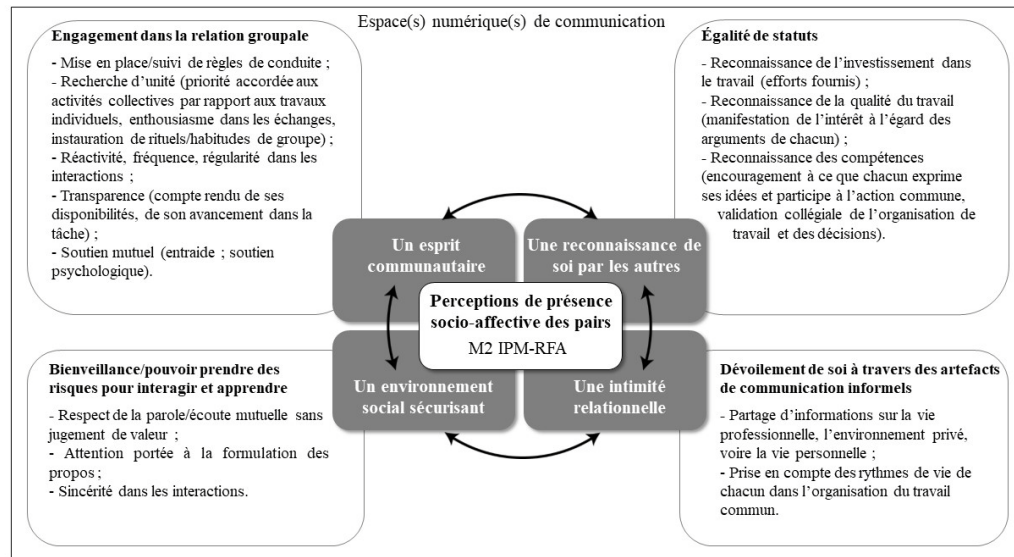


Figure 3. Transposition du travail de théorisation sous la forme d'un schéma théorisant général.

résultats d'une analyse à l'aide des catégories conceptualisantes revient en effet à communiquer sur les descriptions détaillées des catégories finalement retenues et définies en les ancrant dans leur contexte.

Nous espérons que la méthode d'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes que nous avons détaillée dans cet article puisse trouver écho auprès des apprentis chercheurs et chercheurs non accoutumés à cette méthode, qui ne manqueront pas de l'adapter à leurs besoins et contextes d'étude.

Notes

¹ Plusieurs synthèses permettent notamment d'explorer les différentes acceptions de la présence (Zydney & Chen, 2014; Kawachi, 2011; Oztok & Brett, 2011).

² Pour appréhender de manière approfondie la présence sociale en e-Formation, le lecteur se reportera aux articles de l'auteure (Jézégou, 2012, 2014, 2019).

³ Pour plus de précisions sur l'ancrage et les spécificités de l'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes au regard de la théorie ancrée, nous invitons le lecteur à se reporter à l'ouvrage de référence des auteurs, plus particulièrement au chapitre 1 (Paillé & Mucchielli, 2016).

⁴ Le lecteur intéressé peut obtenir un descriptif détaillé du schéma général exposé dans cet article en se reportant à la publication de l'auteure (Proust-Androwkha, 2022).

⁵ L'objet de cet article ne portant pas spécifiquement sur la partie postanalyse, nous n'en développons pas le contenu dans cet article. Pour plus de détails sur cette phase, nous invitons le lecteur à se reporter au manuscrit de thèse de l'auteure (Proust-Androwkha, 2020).

Références

- Androwkha, S. (2020). La présence à distance en e-Formation : entretien avec Annie Jézégou. *Médiations et médiatisations*, (3), 59-67. <https://revue-mediations.telug.ca/index.php/Distances/article/view/116>
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. (2016). Pratiques de rédaction du discours sur la méthode : entrer dans la « boîte noire » du qualitatif. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (20), 580-593.
- Brown, R. E. (2001). The process of community-building in distance learning classes. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 18-35. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1876>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Clarke, A. E. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage Publications.
- Conrad, D. L. (2002). Engagement, excitement, anxiety, and fear: Learners' experiences of starting an online course. *The American Journal of Distance Education*, 16(4), 205-226. https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1604_2
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2004.01.004>
- Glaser, B. G, & Strauss, A. L. (2017). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* (2^e éd., trad. M.-H. Soulet et K. Ouevray). Armand Colin. (Ouvrage original publié en 1967).
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Presses universitaires de France.
- Jézégou, A. (2012). La présence en e-learning : modèle théorique et perspectives pour la recherche. *International Journal of E-Learning & Distance Education (IJEDE)*, 26(1). <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/777>

- Jézégou, A. (2014). Le modèle de la présence en *e-learning*. Une modélisation théorique au service de la pratique, notamment en contexte universitaire. Dans G. Lameul, & C. Loisy (Éd.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (pp. 111-120). De Boeck Université. <https://www.cairn.info/la-pedagogie-universitaire-a-l-heure-du-numerique--9782804184810-page-111.htm>
- Jézégou, A. (2019). La distance, la proximité et la présence en e-Formation. Dans A. Jézégou (Éd.), *Traité de la e-Formation des adultes* (pp. 143-163). De Boeck Supérieur.
- Kawachi, P. (2011). Unwrapping presence: Exploring the terms used for virtual presence in online education. *Distances et savoirs*, 9(4), 591-609. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-4-page-591.htm>
- L'Écuyer, R. (2011). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Presses de l'Université du Québec.
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative*. De Boeck Supérieur.
- Maingueneau, D. (1991). *L'analyse du discours*. Hachette Supérieur.
- Miles, H., Huberman, A., & Saldaña, M. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3^e éd.). Sage Publications.
- Morse, J. M., Stern, P. N., Corbin, J., Bowers, B., Charmaz, K., & Clarke, A. E. (2016). *Developing grounded theory: The second generation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315430577>
- Mucchielli, A. (2009). *L'art d'influencer*. Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Munhall, P. (2012). *Nursing research*. Jones & Bartlett Learning.
- O'Regan, K. (2003). Emotion and e-learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 78-92. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1847>
- Oztok, M., & Brett, C. (2011). Social presence and online learning: A review of the research. *The Journal of Distance Education*, 25(3), 1-10. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/758/1299>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>

- Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisation ancrée. Dans M. Santiago-Delefosse, & M. D. R. Carral (Éds), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (pp. 61-84). Dunod.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.
- Proust-Androwkha, S. (2020). *Perceptions de présence des pairs dans le cadre de la réalisation d'activités collectives en groupe restreint et à distance. Le cas d'apprenants inscrits en Master deuxième année Ingénierie Pédagogique Multimodale et Recherche en Formation des Adultes* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Lille.
- Proust-Androwkha, S. (2022). Description de la mise en œuvre d'une démarche inductive pour caractériser les perceptions de présence des pairs-apprenants dans le cadre de la réalisation d'activités collectives à distance. *Distances et médiations des savoirs*, (38). <https://doi.org/10.4000/dms.7812>
- Rondeau, K., & Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4-28.
- Siméon, F. (2017). *Les processus de production de compromis sociaux dans le cadre d'un partenariat au cœur de l'implantation de l'approche Vieillissement en santé*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke. <http://hdl.handle.net/11143/11798>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2005). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée* (trad. M.-H. Soulet, S. Emery, K. Oeuvray et C. Saas). Academic Press Fribourg. (Ouvrage original publié en 1998).
- Van Manen, M. (1990). Beyond assumptions: Shifting the limits of action research. *Theory Into Practice*, 29(3), 152-157. <https://doi.org/10.1080/00405849009543448>
- Wegerif, R. (1998). The social dimension of asynchronous learning networks. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2(1), 34-49. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1928>
- Wertz, F. J., Charmaz, K., McMullen, L. M., Josselson, R., Anderson, R., & McSpadden, E. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. The Guilford Press.

Zydney, J. M., & Chen, B. (2014). Strategies for creating a community of inquiry through online asynchronous discussions. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 153-165.
<https://pdfs.semanticscholar.org/6458/638f623c4e7c7d792724cf44e932f679a1fa.pdf>

Sonia Proust-Androwkha est diplômée d'un doctorat en sciences de l'éducation et de la formation (Université de Lille, France). Elle est actuellement chercheure postdoctorale à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada). Ses travaux de recherche s'articulent principalement autour de la formation des adultes à distance, aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage avec le numérique en contexte distant, ainsi qu'aux usages des technologies numériques pour enseigner et apprendre.

Pour joindre l'auteure :
sonia.androwkha@gmail.com

La rigueur en théorisation ancrée : une expérience doctorale

Meriem Sid Mohand, Doctorante

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Nathalie Maltais, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Christine Genest, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Jessica Rassy, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

La rigueur en théorisation ancrée (TA) soulève beaucoup de questionnements chez les étudiants et les chercheurs qui s'intéressent à cette méthode. Les critères de qualité de la recherche qualitative en général sont souvent utilisés en TA alors que ceux-ci sont peu spécifiques. Ceci fait en sorte que très peu d'études par TA utilisent des critères de rigueur qui lui sont propres. Afin d'aider les étudiants et les chercheurs à mieux réfléchir quant à la rigueur scientifique, cet article présente une expérience vécue par une chercheuse novice ayant réalisé une étude par TA dans le cadre de son projet doctoral. Le processus réflexif de l'étudiante entourant la rigueur en TA sera présenté selon huit dimensions et illustré à l'aide d'exemples : 1) la position philosophique; 2) le processus itératif et l'échantillonnage théorique; 3) la sensibilité théorique; 4) le processus amenant l'émergence d'une théorie; 5) la saturation théorique; 6) les critères de qualité propres à l'auteur ou aux auteurs de la TA choisie; 7) le niveau de théorie atteint; 8) la distinction entre une étude par TA et une étude descriptive utilisant des stratégies de TA.

Mots clés

RIGUEUR, CRITÈRES DE QUALITÉ, THÉORISATION ANCRÉE, RECHERCHE QUALITATIVE, PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES

Rigour in grounded theory research: A doctoral experience

Abstract

Rigour in grounded theory (GT) raises a lot of questions among students and researchers interested in this approach. Quality criteria in qualitative research in general are often used in GT but are not very specific. As a result, very few GT studies use specific GT criteria. In order to help students and researchers better reflect on scientific rigour, this article presents the experience of a novice researchers who conducted a GT study as part of their doctoral research project. The student's reflexive process surrounding rigour in GT is presented along eight dimensions and illustrated with examples: 1) philosophical stance; 2) iterative process and theoretical sampling; 3) theoretical sensitivity; 4) process leading the emergence of a theory; 5) theoretical saturation; 6) quality criteria specific to the authors of the GT selected; 7) level of theory achieved; 8) distinction between a GT study and a descriptive study using GT strategies.

Keywords

RIGOUR, QUALITY CRITERIA, GROUNDED THEORY, QUALITATIVE RESEARCH, METHODOLOGICAL PRINCIPLES

Introduction

La théorisation ancrée (TA), aussi parfois appelée théorisation enracinée¹ (Luckerhoff & Guillemette, 2012), est une approche méthodologique qualitative pour laquelle la rigueur scientifique est critiquée par plusieurs auteurs (Cooney, 2011; Denk et al., 2012; Lomborg & Kirkevold, 2003). De ces critiques, il ressort que les critères de rigueur sont souvent élaborés pour la recherche qualitative en général et non pas spécifiquement pour la TA. Considérant les caractéristiques uniques de cette méthode, Charmaz et Thornberg (2020) sont d'avis que la TA doit avoir ses propres critères de scientificité pour permettre l'évaluation de la qualité des études qui utilisent cette méthode. Ces chercheurs rappellent aussi l'importance de prendre en considération la version de la TA dont il est question, c'est-à-dire les auteurs et les années de publication, car les critères de rigueur peuvent changer selon le choix de celle-ci.

Un autre constat mis de l'avant par les critiques de la rigueur en TA est le manque de cohérence épistémologique et méthodologique dans certaines études. À cet effet, Weed (2009) suggère deux niveaux d'évaluation de la qualité pour la TA : macro et micro. Le niveau macro correspond à la signification du domaine de recherche, la pertinence de la méthodologie utilisée dans ce domaine ainsi que la contribution de la recherche dans le corps de connaissances déjà existant. Le niveau micro correspond plutôt au processus méthodologique de l'étude elle-même (Weed, 2009). Comme mentionné par Hutchison et al. (2011), afin de bien évaluer une recherche par TA, il est suggéré de définir des critères spécifiques au plan méthodologique (micro) tout en reconnaissant que ceux-ci peuvent varier selon la position philosophique du chercheur (macro). C'est au chercheur de tenter d'assurer une cohérence philosophique et

méthodologique puisque ces deux niveaux sont indissociables et s'influencent mutuellement (Weed, 2009).

Afin de guider la réflexion à avoir en vue d'appuyer la rigueur scientifique d'une recherche en TA, cet article propose d'examiner huit dimensions inspirées de la taxonomie de Weed (2009) : 1) la position philosophique, 2) le processus itératif et l'échantillonnage théorique, 3) la sensibilité théorique, 4) le processus amenant l'émergence d'une théorie, 5) la saturation théorique, 6) les critères de qualité propres à l'auteur ou aux auteurs de la TA choisie, 7) le niveau de théorie atteint et 8) la distinction entre une étude par TA et une étude descriptive utilisant des stratégies de TA. La discussion se fera plus particulièrement selon le point de vue des principaux chercheurs de TA, soit Barney Glaser, Anselm Strauss, Juliet Corbin et Kathy Charmaz. Pour assurer une meilleure compréhension du processus réflexif entourant les décisions quant à la rigueur, des exemples concrets seront tirés de l'expérience d'une chercheuse d'un projet doctoral (Maltais, 2020). Le but de cette étude doctorale était de décrire, comprendre et schématiser le processus d'évaluation du risque suicidaire (PERS) selon une perspective infirmière en santé mentale auprès des enfants de moins de 12 ans. La méthode de la TA selon Corbin et Strauss (2015) a été utilisée pour répondre à cet objectif et modéliser le processus d'évaluation selon une perspective infirmière auprès des enfants ayant un risque suicidaire. La collecte de données a été effectuée à partir d'entrevues individuelles semi-structurées, d'un questionnaire sociodémographique et du journal du chercheur. Un *n* de 11 participants, 2 infirmiers et 9 infirmières travaillant auprès des enfants à risque suicidaire, a été atteint en visant une saturation théorique. Cette étude permettra d'illustrer les huit principes mentionnés précédemment.

Dimensions 1 : la position philosophique

Comme étudiant ou chercheur, un des premiers éléments de réflexion importants dans la réalisation d'une étude par TA est sa position philosophique dans le présent projet. Plusieurs se questionnent toutefois sur la pertinence de cette prise de position et sa valeur ajoutée dans le projet de recherche. Pour ceux qui sont en faveur de ce questionnement, l'idée est que le positionnement philosophique peut aider à procurer une cohérence méthodologique au sein du projet. Debout (2008) mentionnait que

tenter une analyse épistémologique de la science des soins infirmiers impose l'identification des savoirs mobilisés dans la pratique infirmière, des méthodologies de recherche permettant d'y accéder, mais aussi de l'influence jouée par les différentes écoles de pensée philosophiques sur les processus de production de connaissances scientifiques (Debout, 2008, p. 77).

La position philosophique du chercheur influence aussi comment celui-ci va mener sa recherche. Denzin et Lincoln mentionnent que

toute recherche est interprétative; elle est guidée par les croyances et sentiments du chercheur envers le monde et comment celui-ci devrait être compris et étudié. Certaines croyances sont tenues pour acquises, invisibles ou assumées, alors que d'autres sont problématiques et controversées² [traduction libre] (2011, p. 13).

Afin de bien comprendre les différentes décisions méthodologiques prises lors d'un processus de recherche par TA, il peut être pertinent de comprendre la façon dont le chercheur interprète le monde qui l'entoure. Ceci dit, ancrer son projet de recherche épistémologiquement et ontologiquement peut aider le chercheur novice à comprendre les assises des connaissances qui en émergent. Dans le contexte de la TA, ce positionnement philosophique peut s'avérer fort pertinent puisque les assises de cette approche ont évolué à travers le temps. D'un point de vue historique, les premiers écrits sur la TA sont ceux de Glaser et Strauss en 1967. Le positionnement philosophique de ces derniers était directement ancré dans le courant positiviste. En effet, l'approche positiviste de la TA prescrit un processus inductif pur, où la théorie émerge librement et naturellement des données recueillies. Glaser et Strauss, dans leurs écrits originaux, soutiennent l'objectivité et la distanciation du chercheur. La théorie émergente d'un courant positiviste se veut en quête de *pattern* et de généralité. Une autre caractéristique qui différencie la TA positiviste originale de Glaser et Strauss est l'utilisation des données quantitatives. Selon ces derniers, le type de données est peu important tant que le processus est purement inductif (Allard et al., 2020).

Par la suite, Strauss et Corbin (1998) ont développé une vision dite pragmatique de la TA. Ils soutiennent que le résultat de l'analyse vient du travail déductif et interprétatif du chercheur. C'est donc l'introduction de la subjectivité dans le processus de recherche (Allard et al., 2020). C'est à partir de ce moment que la vision de la théorisation ancrée a pris une tournure davantage postpositiviste, allant même jusqu'à un début d'influence constructiviste dans la dernière version de Corbin et Strauss (2015).

Quant à elle, dès son arrivée, Charmaz (2000, 2006) explique clairement l'influence constructiviste sur ses décisions méthodologiques. Cette dernière vision s'appuie sur le fait que la construction des résultats est issue des interprétations. Elle suggère que le chercheur et le participant ont des rôles uniques et construisent ensemble une expérience sociale partagée (Allard et al., 2020).

Dans la présente étude de Maltais (2020), en accord avec Annells (1997), la vision retenue est que la TA de Corbin et Strauss (2015) se base sur certaines traces de postpositivisme et d'interactionnisme symbolique, mais se dirige de plus en plus vers une approche constructiviste. Selon Blumer (1969), l'interactionnisme symbolique se base sur trois fondements théoriques : 1) les êtres humains agissent envers les « choses » (objets, êtres humains, institutions, etc.) à partir de la signification que ces

« choses » ont pour eux; 2) la signification que les êtres humains ont de ces « choses » provient des interactions sociales avec les autres; 3) les significations sont gérées et modifiées à travers un processus interprétatif utilisé par la personne en fonction des événements rencontrés. L'interaction est symbolique puisqu'elle peut prendre différentes formes, dont des mots, des symboles, des significations ou autres (Kaufmann & Denk, 2011). Selon l'interactionnisme symbolique, les actions des individus dépendent donc de leur perception de la réalité qui est bâtie à travers les relations sociales, d'où la pertinence de mener, entre autres, des entrevues pour mieux comprendre la signification que donnent les personnes à un événement spécifique. Les choix méthodologiques de l'étudiante dans le cadre de son projet doctoral relèvent, quant à eux, d'une vision constructiviste de la TA. Entre autres, tel que mentionné par Corbin et Strauss (2015), le point de vue constructiviste se traduit par le fait que

les concepts et les théories sont construits par des chercheurs à partir des histoires qui sont construites par les participants de l'étude qui essaient d'expliquer et de trouver un sens à leur expérience et/ou leur vie, tant pour le chercheur que pour eux-mêmes³ [traduction libre] (p. 10).

Épistémologiquement, les significations ne sont donc pas observées objectivement par le chercheur, mais plutôt coconstruites par le chercheur et le participant (Mills et al., 2006). De plus, selon les constructivistes, les vérités sont multiples, modifiables et sont construites tant individuellement que collectivement (Lomborg & Kirkevold, 2003). Les décisions méthodologiques du présent projet doctoral ont donc découlé de ce courant paradigmatique afin d'assurer une cohérence philosophique et méthodologique. Concrètement, ces décisions comprennent le choix de l'entrevue semi-structurée, le recueil des observations dans le journal de bord du chercheur ainsi que le retour auprès des participants en santé mentale pédiatrique pour valider les résultats de l'étude. L'entrevue semi-structurée permet de coconstruire une compréhension d'un processus de façon inductive, ce qui relève des paradigmes constructivistes (Imbert, 2010). Le retour aux participants pour validation a quant à lui permis de s'assurer de la coconstruction du savoir et de la compréhension du phénomène. Il s'agit d'une opportunité supplémentaire de partager le sens de l'expérience, tant pour le participant que pour le chercheur.

Dimension 2 : le processus itératif de la recherche

Un autre élément essentiel de la théorisation ancrée est l'aspect itératif du processus et l'échantillonnage théorique. Le processus itératif fait référence aux allers-retours entre l'échantillonnage, la collecte et l'analyse des données qui permettent de bien couvrir et approfondir le sujet étudié (Laperrière, 1997; Weed, 2009). Dans le même sens, Charmaz (2006, 2014) et Corbin (2009) abordent l'importance du processus de comparaison constante des données pour l'identification des concepts, l'échantillonnage théorique et l'atteinte de la saturation des données. Selon ces auteurs

et l'expérience de la chercheuse novice, ce processus itératif permet d'analyser les données en profondeur et de recueillir toute information supplémentaire jugée pertinente, ce qui influence la qualité des résultats obtenus. Toutefois, certaines contraintes universitaires, telles que le temps alloué, la distance à parcourir pour faire les entretiens et la disponibilité des participants, peuvent rendre la faisabilité du processus itératif difficile pour les étudiants et les chercheurs novices, et peuvent justifier certaines décisions. C'est d'ailleurs possiblement pour cette raison que le recueil et l'analyse des données sont faits de façon linéaire, donc un à la suite de l'autre. Il existe toutefois certaines astuces inspirées de l'expérience de recherche de la doctorante qui pourraient faciliter la réflexion entourant cette étape. Il est à ce propos aidant de prévoir les contraintes possibles dans un échéancier. Cela peut par exemple se faire en espaçant bien les entrevues les unes des autres pour que le chercheur ait le temps d'analyser les données puis d'adapter le recrutement et la collecte des données. Il est cependant à noter que cela n'est pas toujours possible. Dans la thèse doctorale présentée en exemple, les entrevues ont été réalisées dans des régions très éloignées les unes des autres. La chercheuse a donc regroupé les entrevues selon les régions. Toutefois, grâce au journal du chercheur, elle a pu entamer un processus d'analyse immédiatement après chaque entrevue et s'en inspirer pour adapter les questions pour l'entretien suivant. Par ailleurs, puisque le recrutement et l'analyse des données se sont effectués de manière simultanée, cela a facilité le processus itératif et la possibilité d'orienter le recrutement des participantes en fonction des concepts émergents. Ainsi, il a été possible de comprendre toutes les dimensions et les propriétés des dits concepts. Cette étape a permis à la chercheuse d'atteindre un échantillonnage théorique visant la richesse du contenu pour une meilleure compréhension du processus selon la vision des participants (Gray et al., 2016; Grove et al., 2013).

Dimension 3 : la sensibilité théorique

La sensibilité théorique est, pour le chercheur,

La sensibilité signifie avoir de l'introspection, être à l'écoute, être capable d'identifier les questions, les événements et les manifestations pertinents dans les données. Cela signifie être capable de présenter le point de vue des participants et de se mettre à la place de l'autre en s'immergeant dans les données⁴ [traduction libre] (Corbin & Strauss, 2008, p. 19).

L'habileté du chercheur à reconstruire une signification à partir des données émergentes dépend, entre autres, de ses connaissances et de son expérience, mais il lui faut toujours garder une ouverture pour l'inattendu. Cela implique donc qu'il est préférable d'être sensibilisé au sujet sans avoir d'idées préconçues de ce que l'on peut découvrir. D'ailleurs, selon Weed (2009), la revue de littérature en TA est un point de départ pour assurer la sensibilité théorique et non une finalité. Le chercheur doit tenter de prendre la place du participant et de donner un sens aux mots et aux actions de

celui-ci (Corbin & Strauss, 2015). Les techniques utilisées pour atteindre cette sensibilité théorique varient d'un auteur à l'autre. Selon Corbin et Strauss (2015), il y a quatre aspects à considérer pour assurer la sensibilité théorique.

Premièrement, comparer continuellement les données avec ses connaissances et son expérience est nécessaire, mais toujours en priorisant les données recueillies. Dans la présente étude menée auprès d'infirmières œuvrant en pédopsychiatrie, les connaissances antérieures et l'expérience de la chercheuse étaient notées dans le journal du chercheur, ce qui permettait de bien distinguer ce qui venait de l'interprétation du chercheur de ce qui venait des verbatim de l'entrevue avec les infirmières.

Deuxièmement, le fait de se concentrer sur les propriétés et les dimensions des concepts de l'étude permet d'éviter de se perdre dans les descriptions. La chercheuse principale novice elle avait toutefois mis cet aspect de côté et s'est vite sentie submergée et perdue dans les descriptions. Vers la septième entrevue, les dimensions et les propriétés ont commencé à prendre leur sens. Par conséquent, il est fortement conseillé de déterminer les propriétés et les dimensions des concepts dès l'analyse des premiers concepts, tout en gardant en tête que celles-ci risquent de changer et vont se concrétiser au fur et à mesure de la recherche.

Troisièmement, s'assurer que les paroles et les actions des participants guident l'analyse plutôt que la perception du chercheur. Le journal du chercheur demeure à cet effet un outil réflexif indispensable pour faciliter cet aspect de l'analyse. Dans le cadre de l'étude sur le PERS, il s'est avéré fort utile de pouvoir noter les comportements (verbaux et non verbaux) des participants en lien avec leur discours, car cela a permis de bien contextualiser les concepts (dimensions et propriétés) selon la vision des participants, assurant ainsi l'ancrage de la future théorie. Les mémos et les diagrammes sont également des outils analytiques qui aident à relier les concepts les uns avec les autres (Corbin & Strauss, 2015). En fait, les mémos représentent des bouts d'analyse qui servent tout au long de la recherche à définir les dimensions et les propriétés des concepts tandis que les diagrammes nous informent sur les relations entre les concepts pour en arriver à des catégories.

Dans le mémo présenté à l'Encadré 1, écrit lors de l'analyse de la deuxième entrevue, la chercheuse principale note que comprendre la nature des propos, le sens et comprendre les intentions derrière les propos sont regroupés pour le moment sous « comprendre la nature des propos afin de bien évaluer ». Dans cet extrait, on peut constater que le concept de l'évaluation inclut différentes dimensions, c'est-à-dire qu'il s'agit de comprendre différents éléments comme le contexte, la nature et le sens des idées suicidaires.

Quatrièmement, le recours à une variété de matériel ou de documents pour comparer continuellement les données recueillies peut favoriser la sensibilité théorique

Concept : comprendre pour bien évaluer

« Bien évaluer le risque suicidaire consiste un peu à comprendre c'est quoi la nature exacte des idées exprimées, les intentions. C'est aussi évaluer le contexte dans lequel les propos ont été dits. C'est de comprendre le sens des verbalisations suicidaires » (Inf. 2, p. 1).

Encadré 1. Exemple de mémo pour aider à définir le concept de comprendre pour bien évaluer (2016).

du chercheur. Dans la présente étude, le matériel utilisé pour l'analyse des données comprenait la transcription des verbatim, le résumé de chaque entrevue construit à partir du modèle paradigmatique proposé Strauss et Corbin (1998), le journal de la chercheuse, les mémos théoriques ainsi que des outils de collecte de données utilisés par les infirmières ayant participé à l'étude. Il a été possible alors de constater qu'au fur et à mesure que la chercheuse progressait dans le processus de recherche elle gagnait en sensibilité relativement aux concepts théoriques. Ces constats ont été possibles notamment grâce aux traces laissées régulièrement. Ainsi, le journal de la chercheuse et les mémos sont des moyens concrets de laisser des traces écrites de cette sensibilité théorique. Ces dernières sont d'ailleurs très précieuses dans un contexte de recherche comme un projet doctoral qui peut s'échelonner sur plusieurs années : les traces permettent de garder en mémoire toutes les décisions prises aux différentes étapes du processus.

Dimension 4 : le processus amenant l'émergence d'une théorie

Une critique fréquente en TA concerne l'analyse de données, plus précisément les étapes qui mènent à l'élaboration d'une théorie. Peu d'études décrivent clairement le processus de conceptualisation qui mène à l'émergence de la théorie finale. Afin de mieux représenter ce processus, bien décrire les codes, les mémos et les concepts qui ont émergé sont d'une grande aide. Comme le souligne Weed (2009), la codification permet, dans un premier temps, de décrire le phénomène à l'étude pour, dans un deuxième temps, permettre sa conceptualisation. Dans le même sens, Charmaz (2012) décrit le processus de codification comme une interaction entre le chercheur et les données qu'il a recueillies. Cette auteure affirme que le chercheur est actif physiquement et mentalement durant ce processus. Le processus d'analyse élaboré par Corbin et Strauss (2015) consiste à dégager des codes, les transformer en concepts, ensuite en catégories pour enfin identifier la catégorie centrale qui sera à l'origine de la théorie. La codification est d'abord ouverte, c'est-à-dire qu'elle permet de faire émerger le plus grand nombre de concepts possible à partir des verbatim. Une codification axiale s'ensuit, qui consiste à relier les concepts et les catégories en fonction de leurs propriétés et dimensions. Puis, la codification est sélective, ce qui

permet d'intégrer les concepts et les catégories afin de proposer une théorie. Dans certains articles ou écrits scientifiques, une théorie est partagée sans que le chercheur en explique l'origine ni les étapes associées à son émergence, ce qui peut être confondant pour le lecteur. Des exemples démontrant comment le chercheur est passé de simples verbatim à l'élaboration de la théorie pourraient éviter cette confusion et faciliter la compréhension. Une description du niveau d'abstraction de la théorie peut aussi être aidante. Les différents niveaux de théorie seront adressés dans la section portant sur la dimension 7.

Exemple de codification

Concernant l'étude de Maltais (2020), la chercheuse a procédé à la codification ouverte en regroupant les concepts similaires se dégageant de son analyse des verbatim retranscrits. Par exemple, une infirmière mentionne : « [...] je suis insécure, moi j'ai toujours une espèce de chose qui me reste derrière la tête... » (Inf. 1, p. 8). La chercheuse a retenu l'insécurité comme code initial.

Pour ce qui est de la codification axiale, la chercheuse a regroupé les codes et les concepts de façon à identifier ce qui compose le phénomène ainsi que les conditions et les interactions qui l'entourent. Les conditions peuvent être causales, intermédiaires ou contextuelles. Ainsi, le code insécurité a été regroupé avec d'autres pour former la catégorie « caractéristiques de l'infirmière » qui influence la perception de l'infirmière face à l'évaluation.

Finalement, la codification sélective dans la recherche actuelle est l'intégration des concepts afin de comprendre et schématiser le PERS. La chercheuse a obtenu plusieurs codes en évolution constante qu'elle a comparés avec de nouvelles données (Corbin & Strauss, 2015). Elle a ensuite identifié une catégorie centrale : l'« intensité émotionnelle teintant le PERS chez les moins de 12 ans ». En d'autres mots, lors de l'évaluation du risque suicidaire chez les moins de 12 ans, les infirmières ressentent une intensité émotionnelle qui influence les actions qu'elles vont entreprendre. Et cette évaluation se déroule en deux phases, soit prendre le temps de comprendre le sens de la détresse puis assurer la sécurité de l'enfant et de sa famille.

Afin de permettre une meilleure visualisation du processus de codification, Maltais (2020) a utilisé le schéma de la Figure 1, inspiré du modèle paradigmatique de Corbin et Strauss (2008).

Dimension 5 : la saturation théorique

La comparaison constante entre les données, les codes, les concepts et la littérature permet d'assurer continuellement le processus itératif de l'analyse et d'atteindre une saturation théorique. Il est d'ailleurs recommandé de faire cette comparaison après chaque itération (Weed, 2009). Concrètement, il s'agit de comparer l'expérience des participants avec les analyses effectuées, et ce, de façon constante. Cette comparaison

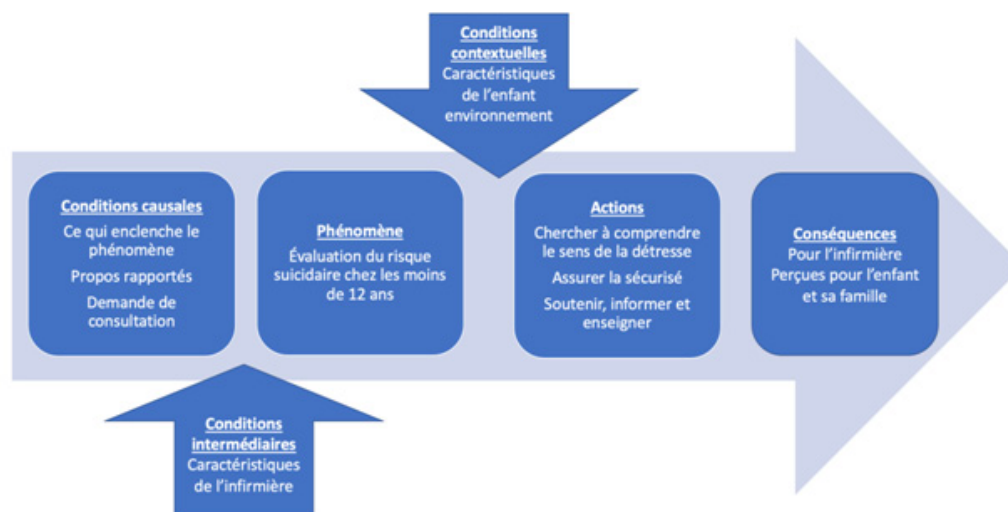


Figure 1. Processus de codification durant la recherche sur le PERS (Maltais, 2020).

va au-delà de l'approche itérative puisqu'elle peut s'effectuer à tous les niveaux et non seulement entre l'échantillonnage, la collecte de données et l'analyse. Charmaz et Thornberg (2020) rapportent que dans la comparaison constante, les chercheurs comparent les données entre elles, les données avec les codes et les codes avec les codes. Les chercheurs doivent rester ouverts à l'interprétation continue des résultats émergents jusqu'à l'atteinte de la saturation théorique.

Charmaz et Thornberg ajoutent que le processus « d'aller-retour » dans toutes les étapes de la recherche permet d'éviter certains écueils comme le regroupement des données de façon superficielle ou par hasard, l'accumulation des données et la sensation de dépassement du chercheur, le manque de concentration sur une longue période et l'adoption sans discernement du point de vue des participants.

Dans la pratique, il peut être ardu de procéder à la comparaison constante à chaque itération. En effet, comme mentionné précédemment, plusieurs recherches ne respectent pas le processus itératif associé à la TA pour différentes raisons. Malgré tout, les chercheurs doivent tenter de procéder le plus régulièrement possible à cette comparaison constante afin d'atteindre la saturation théorique des données, c'est-à-dire d'arriver à un point où les nouvelles données recueillies ne viennent pas modifier la théorie ou les concepts préalablement identifiés (Laperrière, 1997; Weed, 2009). L'utilisation de comparaisons constantes permet aussi de mieux comprendre et de justifier l'atteinte de cette saturation théorique. Laisser des traces écrites de cette comparaison constante peut être très facilitant pour le lecteur et pour la compréhension

du processus de recherche. En ce qui concerne l'étude de Maltais (2020), en accord avec les points précédents, le processus itératif a été intégré dans toutes les étapes de la conception et du déroulement de l'étude. En effet, il y a eu des allers-retours entre le recrutement des participants, la collecte et l'analyse des données. Les résultats préliminaires de chaque entrevue ont servi pour améliorer et enrichir les canevas d'entrevue afin d'obtenir le plus d'informations possible et d'arriver à une saturation théorique.

Dimension 6 : les critères de qualité propres à l'auteur ou aux auteurs de la TA choisie

Une autre dimension à laquelle doivent réfléchir les chercheurs en TA fait référence aux critères de qualité à choisir pour assurer la scientificité de la recherche. En raison de l'évolution de la TA à travers le temps, ces critères ont aussi évolué. Les premiers critères de qualité propres à la TA ont été défini par Glaser et Strauss (1967) lors du développement de la TA. Ils ont d'abord été élaborés pour offrir une alternative au concept de validité que l'on retrouve en recherche quantitative. Depuis, les critères ont été adaptés par plusieurs auteurs, tels que Corbin et Strauss (2015) et Charmaz (2014), afin de mieux guider la qualité de l'étude par TA. Pour des fins de cohérence méthodologique, les étudiants et les chercheurs novices sont encouragés à utiliser les critères de qualité spécifiques à l'auteur ou aux auteurs de la TA qu'ils ont choisie et son année de publication (voir le Tableau 1 qui en propose un résumé). Si d'autres critères de rigueur sont retenus, une réflexion sur la justification de ce choix et leur intégration à la méthode pourraient être des éléments à consigner dans son journal de bord.

Dans la recherche sur le PERS, les critères de qualité de Guba et Lincoln (1989) ont été utilisés. Leurs critères propres aux études qualitatives sont les suivants : la crédibilité, l'authenticité, l'intégrité, la transférabilité et la fiabilité. Même si ces critères sont justifiés aussi pour une étude en TA, qui est une étude qualitative, il aurait pu être pertinent d'opter pour des critères de rigueur propres à la TA afin d'être encore plus cohérent.

Dimension 7 : le niveau de théorie atteint

Il existe plusieurs types de théorie qui peuvent émerger de la TA : la théorie substantive, la théorie intermédiaire et la théorie formelle. La différence entre ces théories se situe sur le plan de la généralisation possible (Tan, 2009). Plus particulièrement, la théorie substantive fait référence à l'étude d'un phénomène dans un contexte spécifique, la théorie intermédiaire s'éloigne de plus en plus de ce contexte alors que la théorie formelle fait référence à un contexte encore plus général, donc à un niveau d'abstraction plus élevé (Corbin & Strauss, 2015; Tan, 2009; Weed, 2009). Bien que ces différents niveaux de théorie existent, très peu d'auteurs indiquent le niveau de la théorie qui émerge de leur recherche (Weed, 2009) et certaines études

Tableau 1

Critères de rigueur des différents auteurs en théorisation ancrée

Glaser et Strauss (1967)	Glaser (1978 et 1998)	Corbin et Strauss		Charmaz (2006 et 2014)
<u>Crédibilité :</u>	- Adaptabilité	Version 2008	Version 2015	- Crédibilité
- Richesse descriptive	- Manipulabilité	- Adaptabilité	- Evaluation de la consistance méthodologique	- Originalité
- Compréhension du processus de recherche par le lecteur	- Pertinence	- Applicabilité	- Evaluation de la qualité et applicabilité	- Résonance
- Comparaison multiple	- Modifiabilité	- Concepts		- Utilité
		- Contextualisation		
		- Logique		
		- Profondeur		
		- Variation		
		- Créativité		
<u>Applicabilité :</u>		- Sensibilité		
- Adaptabilité		- Preuve des mémos		
- Compréhension		- Crédibilité du chercheur		
- Généralisation				
- Contrôle				

omettent même de partager la théorie elle-même. De leur côté, Corbin et Strauss (2015) avancent que des histoires sans théorie ne permettent pas le développement des connaissances. Plus précisément, en plus d'améliorer la compréhension d'un phénomène, partager les concepts et les hypothèses de la théorie permet de mieux orienter les recherches futures sur ce même phénomène. Il est possible, selon Corbin et Strauss (2015), de passer d'une théorie substantive à intermédiaire et d'une théorie intermédiaire à formelle. Pour ce faire, il s'agit d'étudier le phénomène dans un autre contexte afin d'amener la conceptualisation à un niveau d'abstraction plus élevé, et ce, en développant davantage les concepts. Il s'avère alors pertinent de bien réfléchir à la théorie qui émerge d'une recherche par TA.

Concernant l'étude décrite dans le présent article, la théorie ayant émergé en est une substantive. En effet, cette recherche s'intéresse à un processus particulier qui est le PERS chez les moins de 12 ans, auprès de professionnels spécifiques (le personnel infirmier en santé mentale). Le contexte très circonscrit et la clientèle spécifique rendent la théorie difficilement transférable à d'autres contextes. Toutefois, il aurait été intéressant pour la chercheuse de mentionner le type de théorie obtenue et de discuter de stratégies permettant d'élever le niveau de celle-ci.

Dimension 8 : la distinction entre une étude par TA et une étude descriptive utilisant des stratégies de TA

Enfin, la TA est une approche de recherche qui peut être utilisée dans sa globalité ou en partie. En effet, certains chercheurs vont utiliser uniquement quelques éléments

propres à la TA, ce qui fait en sorte qu'il s'agit alors davantage d'une étude descriptive inspirée par la TA. Les deux options sont possibles, mais une réflexion sur la cohérence philosophique et méthodologique de ce choix peut faciliter la justification de cette décision. Sans cette réflexion et cette justification, la qualité générale de l'étude peut être remise en question. En somme, la transparence quant aux choix méthodologiques contribue grandement à assurer la qualité d'une étude par TA. Cette transparence est assurée entre autres par la présence de traces écrites des différentes réflexions du ou des chercheurs.

Dans l'étude de Maltais (2020), il est clair qu'il s'agit d'une étude en TA; les exemples présentés à travers cet article le démontrent bien. En outre, la chercheuse principale informe le lecteur que la méthode utilisée est une TA issue d'un devis qualitatif. Une description détaillée de la méthode et de l'application de cette dernière est exposée dès le début de l'écrit. Toutefois, l'application de critères de rigueur spécifiques à la TA, comme ceux de Corbin et Strauss (2015), auraient pu optimiser la qualité méthodologique de la recherche doctorale.

Conclusion

À travers l'expérience d'une chercheuse utilisant la TA et la recension des écrits de différents auteurs, cet article a permis de soulever des pistes de réflexion intéressantes concernant les critères de rigueur spécifiques à la TA. En recherche qualitative, il en existe une multitude et il devient parfois facile de s'y perdre. Certaines décisions méthodologiques sont prises sans réfléchir à la cohérence avec le courant philosophique dans lequel s'inscrit l'étude à la base. Voilà pourquoi une bonne réflexion s'impose sur ses choix épistémologiques et méthodologiques afin de s'assurer de mener une étude de qualité. Il demeure que certaines contraintes peuvent avoir une influence sur l'application de quelques étapes du processus de recherche en TA, dont les contraintes académiques. Ceci dit, une justification de ces contraintes dans les limites de l'étude peut augmenter la rigueur de celle-ci. En somme, la TA a beaucoup évolué depuis ses débuts en 1967 et a aussi permis de nombreuses avancées en recherche, particulièrement en sciences infirmières. Il s'avère alors essentiel de poursuivre les efforts d'amélioration continue d'utilisation de la TA en démontrant davantage la rigueur de sa démarche.

Notes

¹ Pour cet article, la traduction *théorisation ancrée* est retenue.

² « *All research is interpretive : guided by a set of beliefs and feelings about the world and how it should be understood and studied. Some beliefs may be taken for granted, invisible, or only*

assumed, whereas others are highly problematic and controversial » (Denzin & Lincoln, 2011, p. 13).

³ « *I agree with the constructivist viewpoint that concepts and theories are constructed by researchers out of stories that are constructed by research participants who are trying to explain and make sense out of their experiences and/or lives, both researcher and themselves* » (Corbin & Strauss, 2015, p. 10).

⁴ « *Sensitivity means having insight, being tuned in, being able to pick up on relevant issues, events, and happenings in data. It means being able to present the view of the participants and taking the role of the other through immersion in data* » (Corbin & Strauss, 2008, p. 19).

Références

- Allard, E., Genest, C., & Legault, A. (2020). La théorisation ancrée : une méthodologie plurielle. *Revue francophone internationale de recherche infirmière*, 6(1). <https://doi.org/10.1016/j.refiri.2020.100192>
- Annells, M. (1997). Grounded theory method, part II: Options for users of the method. *Nursing Inquiry*, 4(3), 176-180. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.1997.tb00096.x>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Prentice Hall.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. *Handbook of qualitative research*, 2(1), 509-535.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Charmaz, K. (2012). The power and potential of grounded theory. *Medical Sociology Online*, 6(3), 2-15.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2^e éd.). Sage Publications.
- Chamaz, K., & Thornberg, R. (2020). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327.
- Cooney, A. (2011). Rigour and grounded theory. *Nurse researcher*, 18(4), 17-22. <https://doi.org/10.7748/nr2011.07.18.4.17.c8631>
- Corbin, J. (2009). Taking an analytic journey. Dans J. M. Morse, P. N. Stern, J. Corbin, B. Bowers, K. Charmaz, & A. Clarke (Éds), *Developing grounded theory: The second generation* (pp. 35-54). Left Coast Press.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (Éds). (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (3^e éd.). Sage Publications.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (Éds). (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (4^e éd.). Sage Publications.

- Debout, C. (2008). Sciences des soins infirmiers : réflexions épistémologiques sur le projet d'une discipline. *Recherche en soins infirmiers*, 2(93), 72-82.
- Denk, N., Kaufmann, L., & Carter, C. (2012). Increasing the rigor of grounded theory research – a review of the SCM literature. *International Journal of Physical Distribution and Logistics Management*, 42(8), 742-763. <https://doi.org/10.1108/09600031211269730>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Glaser, B. (1978) *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.
- Glaser, B. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.
- Gray, J. R., Grove, S. K., & Sutherland, S. (2016). *Burns and Grove's: The practice of nursing research. Appraisal, synthesis, and generation of evidence* (8^e éd.). Elsevier.
- Grove, S. K., Burns, N., & Gray, J. (2013). *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence* (7^e éd.). Elsevier/Saunders.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications.
- Hutchison, A. J., Johnston, L., & Breckon, J. (2011). Grounded theory-based research within exercise psychology: A critical review. *Qualitative research in psychology*, 8(3), 247-272.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 3(102), 23-34.
- Kaufmann, L., & Denk, N. (2011). How to demonstrate rigor when presenting grounded theory research in the supply chain management literature. *Journal of Supply Chain Management*, 47(4), 64-72. <https://doi.org/10.1111/j.1745-493X.2011.03246.x>
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J. P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, & A. P. Pirès (Éds), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365-390). Gaëtan Morin.
- Lomborg, K., & Kirkevold, M. (2003). Truth and validity in grounded theory – a reconsidered realist interpretation of the criteria: Fit, work, relevance and modifiability. *Nursing Philosophy*, 4(3), 189-200.

- Luckerhoff, J., & Guillemette, F. (Éds). (2012). *Méthodologie de la théorisation enracinée : fondements, procédures et usages*. Presses de l'Université du Québec.
- Maltais, N. (2020). *Décrire, comprendre et schématiser le processus de l'évaluation du risque suicidaire selon une perspective infirmière auprès des moins de 12 ans en santé mentale* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24249>
- Mills, J., Bonner, A., & Francis, K. (2006). The development of constructivist grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 25-35.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2^e éd.). Sage Publications.
- Tan, J. (2009). Grounded theory in practice: Issues and discussion for new qualitative researchers. *Journal of Documentation*, 66(1), 93-112.
- Weed, M. (2009). Research quality considerations for grounded theory research in sport and exercise psychology. *Psychology of sport and exercise*, 10(5), 502-510.

Meriem Sid Mohand, inf. M.Sc. est infirmière praticienne spécialisée en première ligne (IPS-PL) au CISSS Montérégie Centre et étudiante au doctorat au programme de recherche en sciences de la santé à l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse au développement des pratiques professionnelles et à la recherche qualitative. Elle est aussi membre de la Chaire de recherche sur les pratiques professionnelles de la Professeure Marie-Ève Poitras.

Nathalie Maltais, inf. Ph. D. est professeure au département des sciences de la santé de l'Université du Québec à Rimouski en plus d'occuper le poste de directrice du programme des infirmières praticiennes en santé mentale. Dans le domaine de la recherche, elle s'intéresse aux interventions en sciences infirmières en prévention du suicide, en santé mentale et plus spécifiquement en santé mentale pédopsychiatrique.

Christine Genest détient un Ph. D. en Sciences infirmières et est professeure agrégée à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal. Ses travaux de recherche portent sur la prévention du suicide, plus particulièrement chez le personnel de la sécurité publique et les professionnels exposés à des événements potentiellement traumatiques. Ses projets de recherche, adoptant principalement une approche qualitative, dont la théorisation ancrée, visent à mieux comprendre comment se développent les comportements suicidaires de ces professionnels, et ce, en adoptant une vision écosystémique du suicide.

Jessica Rassy, inf. Ph. D. est professeure agrégée à l'École des sciences infirmières de l'Université de Sherbrooke. Elle possède une expertise en recherche qualitative, notamment en théorisation ancrée. Ses intérêts de recherche portent sur la prévention du suicide chez les adolescents, la prévention du suicide à l'urgence, les Technologies de l'information et des communications (TIC) en prévention du suicide et les interventions infirmières visant la prévention du suicide.

Pour joindre les auteurs :

Meriem.Sid.Mohand@USherbrooke.ca

Nathalie_Maltais@uqar.ca

Christine.Genest@umontreal.ca

Jessica.Rassy@usherbrooke.ca

L'entretien métagraphique en recherche : fondements et pratiques

Jessy Marin, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Jean-Yves Lévesque, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Résumé

L'entretien métagraphique est une méthodologie de plus en plus utilisée auprès d'apprenants de tous âges dans les recherches en didactique du français. Ce type d'entretien permet d'avoir accès aux représentations des scripteurs à l'égard de leurs écrits. Il est habituellement utilisé de manière complémentaire à la production d'écrits. L'analyse des données issues de ce type d'entretien, lorsqu'elle est combinée à celle des écrits, permet de dresser un portrait plus complet et plus précis des acquis réalisés par les sujets et de ceux à parfaire. Cette méthodologie est donc d'une grande pertinence pour les didacticiens. Néanmoins, peu de publications ont porté spécifiquement sur celle-ci. Cet article vise donc à en éclairer divers aspects. D'abord, les fondements de l'entretien métagraphique sont abordés. Puis, il est question des avantages et des limites de ce type d'entretien. Enfin, son déroulement et l'analyse des données qui en découlent sont traités en s'appuyant sur différents travaux qui ont fait appel à cette méthodologie de recherche.

Mots clés

ENTRETIEN MÉTAGRAPHIQUE, FONDEMENTS, PERTINENCE, FIABILITÉ, PROCÉDURES

Metagraphic interview in research: Fundamentals and practice

Abstract

The metagraphic interview is a methodology increasingly used by learners of all ages in French-language material research. This type of interview gives access to the representations of writers regarding their work and is commonly used in a complimentary manner to written material. The analysis of data from this type of interview, when combined with the analysis of writing, provides a more complete and more precise picture of what the subjects have learned and what they need to improve. This methodology is therefore of great relevance to french didactics researchers. Nonetheless, few publications have been specifically written about it. This article aims to shed light on various aspects of this methodology. To start, the fundamentals of metagraphic interviews are discussed. Then, the advantages and limitations of

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 42(1), pp. 68-91.

CONTRIBUTIONS À UNE CONNAISSANCE APPROFONDIE DE DISPOSITIFS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2023 Association pour la recherche qualitative

this type of interview are addressed. Finally, the process and analysis of resulting data are considered, drawing on various materials based on various works that have used this research methodology.

Keywords

METAGRAPHIC INTERVIEW, FUNDAMENTALS, RELEVANCE, RELIABILITY, PROCEDURES

Introduction

Émilia Ferreiro, adepte de Jean Piaget, mentionne que ce dernier nous a conduits à abandonner l'idée que notre mode adulte de pensée est le seul légitime; il nous a obligés, écrit-elle « à prendre en compte le point de vue du sujet en développement » (Ferreiro, 2000, p. 201). Elle ajoute que cette attitude se révèle toutefois plus facile à dire qu'à appliquer de manière cohérente et systématique, car celle-ci modifie complètement la perspective de recherche et d'intervention. Elle est le contraire de la situation pédagogique habituelle où l'enseignant sait avant l'apprenant. L'adulte compétent veut apprendre comment s'y prend l'apprenant et il ne peut l'apprendre que si l'apprenant le lui apprend. Il faut que l'apprenant l'apprenne avant lui. Ainsi, l'apprenant sait avant l'adulte compétent (De La Garanderie, 2012). C'est au moyen d'entretiens avec les enfants qu'il est possible de mettre en œuvre des pratiques de recherche et d'intervention qui se rangent du côté de cette posture épistémologique. Il est question dans ce texte particulièrement de l'entretien métagraphique auprès d'enfants et d'adolescents. Il a pour objectifs, d'une part, d'exposer différents aspects de cette méthodologie de recherche, soit ses fondements, ses avantages et ses limites, le déroulement de son utilisation et l'analyse des données en découlant et, d'autre part, de proposer en conclusion une réflexion méthodologique qui se dégage de cet exposé. Boutin (2018) indique que le recours à l'entretien favorise davantage la participation réelle du sujet au processus de collecte d'informations que le questionnaire.

L'entretien et la quête d'informations

D'après son étymologie, le terme *entretien* traduit une action réciproque reliant deux personnes ou plus où il y a partage d'informations : *entretenir*, pourvu du préfixe *entre*, signifie « tenir ensemble ». « S'entretenir est donc échanger [*échange de paroles*, année 1481], donner quelque chose et recevoir, créer du lien, de la réciprocité. Cette relation implique le respect mutuel et s'oppose à la dépendance, au respect unilatéral » (Perraudau, 1998, p. 24). Un entretien, au XVII^e siècle, est considéré comme une « œuvre [*opus*] qui se présente sous forme de dialogue » (Rey, 1998, p. 1258), c'est-à-dire le produit concret d'une activité dialogique.

Traitant de l'entretien, notamment semi-structuré, Boutin (2018) mentionne qu'il est souvent utilisé dans les recherches auprès d'enfants. Il est favorable à l'assimilation, par l'enfant, de la démarche du chercheur au contexte d'une conversation. L'aspect naturel de ce contexte génère un effet positif sur le niveau de

confiance et de compétence de l'enfant à l'égard de cette forme d'échange. Boutin soutient que par ce contact direct avec l'enfant, une voie des plus productives de la recherche est ouverte afin de saisir ses pensées, ses représentations ou ses émotions face à lui-même ou à son environnement.

Visées de l'entretien auprès d'enfants

L'entretien auprès d'enfants peut avoir essentiellement une visée compréhensive pour élaborer une théorie, telle la psychogenèse de l'évolution de l'écriture chez Ferreiro, ou encore une visée compréhensive et pédagogique dans la perspective de soutenir l'apprentissage de l'enfant, voire de remédier à certaines difficultés, comme l'a pratiqué par exemple Antoine De La Garanderie. Dans le présent texte, l'objet d'intérêt concerne particulièrement l'utilisation de l'entretien dans une perspective de recherche.

Une démarche clinique

Gaté (2000) indique que l'entretien auprès d'enfants relève le plus souvent d'une démarche clinique. À travers une relation personnelle nouée avec le sujet, au moyen de méthodes qualitatives qui lui paraissent pertinentes, le chercheur procède à un examen approfondi d'un cas individuel en situation. Cette démarche conduit généralement à la formulation d'un « diagnostic » du cas considéré.

Pour Van der Maren (2014), dans l'entretien de recherche de nature clinique, il s'agit de demander au sujet d'exprimer les perceptions qu'il a de son action ou de son état, de verbaliser son action pendant qu'il effectue une tâche particulière, et à observer ses conduites lorsqu'il est confronté à des nécessités d'actions. Le terme *clinique*, de source médicale (du grec *klinê* : lit), est utilisé pour collecter des informations sur l'état du patient en le questionnant sur ses ressentis. Appliqué à l'éducation, ce type d'entretien, pratiqué individuellement, en sous-groupe ou même en groupe-classe, vise à savoir comment l'enfant construit une notion ou résout un problème. On lui demande alors de réaliser une tâche, de résoudre un problème, et on discute avec lui pendant qu'il s'exécute (Van der Maren, 1995, 2014). L'entretien clinique a donc pour objectif « de mettre en évidence des processus par la mise en acte et par la réflexion sur ces actions dans la réalisation d'une tâche » (Van der Maren, 2014, p. 195).

Nous avons examiné trois types d'entretiens cliniques : l'entretien critique piagétien (Perraudau, 1998), l'entretien d'explicitation (Vermesh, 2011, 2012; Vermesh & Maurel, 1997) et l'entretien introspectif (De La Garanderie, 2012, 2013). Bien qu'ils aient leurs propres spécificités épistémologiques et méthodologiques, ces trois types d'entretiens cliniques présentent plusieurs convergences : 1) ils sont réalisés avec une vision positive du sujet, une confiance dans ses capacités de développement, une écoute attentive, un souci d'apprentissage de l'autre, dans ses réussites comme dans ses erreurs ou ses réponses déviantes; 2) ils tentent de mettre en exergue des processus qui se déroulent au sein de l'action du sujet, de les comprendre, de faciliter leur prise de conscience; 3) au lieu d'utiliser un questionnaire fixe, ils utilisent la

verbalisation qui évolue dans le cadre souple d'un questionnement à partir d'une activité, d'une tâche ou d'une action; 4) un accompagnateur assiste le sujet dans un climat de réciprocité; 5) l'accompagnement est souvent réalisé individuellement, mais il est possible qu'il s'exerce aussi au sein d'un sous-groupe ou d'un groupe. Ces convergences mises en évidence sont étroitement reliées aux caractéristiques de l'entretien métagraphique qui seront exposées ultérieurement dans le texte, cet entretien étant aussi de type clinique.

L'entretien métagraphique

L'entretien métagraphique représente tout un courant méthodologique voué à la production de connaissances dans le domaine de l'appropriation de l'écrit, de son développement et des défis que pose son apprentissage. Il s'agit d'une méthode de collecte de données souvent utilisée par les chercheurs. Néanmoins, peu d'écrits documentent ses fondements de même que les modalités pratiques de son utilisation. Le contenu du présent article a donc pour but de contribuer à fournir un corpus de connaissances sur cette méthodologie.

L'entretien métagraphique est un entretien qui cherche à saisir des processus et des états de connaissances associés à l'activité de l'écriture chez les enfants et à son apprentissage, pour les comprendre, les conscientiser, voire pour les développer et les améliorer. L'entretien métagraphique amène les élèves à objectiver la façon dont ils résolvent leurs problèmes orthographiques (Cordary, 2010); il donne accès à leur travail cognitif, informe sur leurs représentations du système d'écriture et permet de mieux comprendre comment ils procèdent pour écrire (Creuzet & Pasa, 2009). Les productions écrites des élèves s'avèrent insuffisantes pour mener des analyses complètes; il est alors pertinent d'adopter une méthodologie qui associe l'étude des écrits réalisés par les élèves et les verbalisations – dénommées « explications métagraphiques » (David & Jaffré, 1997; Jaffré & Ducard, 1996; Morin et al., 2014). Les explications ou commentaires métagraphiques sont

les explications, libres ou sollicitées, que donnent les enfants pour justifier leurs options graphiques; ils fournissent des indices externes du raisonnement métalinguistique produit lors de l'écriture. Ces commentaires peuvent accompagner les productions, ou les précéder, mais d'une façon générale ils sont énoncés après la production, lors d'un entretien prévu à cet effet (Jaffré, 2003, p. 67).

L'analyse croisée des écrits et des verbalisations associées par les scripteurs pour justifier leurs choix graphiques fait apparaître une variété de procédures mobilisées pour écrire et l'élaboration de plus en plus aboutie de leurs verbalisations métagraphiques. Ainsi, ils développent leur compétence métalinguistique, c'est-à-dire la capacité à adopter une attitude réflexive pour analyser des faits de langue (Mauroux, 2018).

Entretien métagraphique et verbalisations d'élèves : pertinence, validité et problèmes rencontrés

Notre intérêt pour l'entretien métagraphique et les verbalisations d'élèves nous a conduits à porter attention à leur pertinence, leur validité et aux problèmes que peuvent engendrer leur utilisation en recherche.

Pertinence

Nombre de chercheurs revendiquent la nécessité de s'intéresser au sujet scripteur, au sein d'entretiens pour nous montrer ce qu'est l'apprentissage du lire-écrire :

C'est en observant comment s'y prennent des enfants pour (s')apprendre à lire et à écrire, en les regardant en train d'essayer de comprendre et de produire des messages écrits qu'on parviendra le mieux à apprendre les mécanismes et l'évolution de l'acquisition-appropriation du langage écrit (Chauveau & Raymond, 1993, p. 19).

Hassan (2004) mentionne que le sens que les élèves donnent, par l'intermédiaire du discours relatif à leurs actions, est constitutif de ces actions. Ainsi, le discours de l'enfant est essentiel pas seulement pour son potentiel informatif sur sa démarche d'écriture, mais aussi pour le fait qu'il donne sens à sa réalisation, grâce à l'échange avec l'adulte et à l'intérêt que ce dernier lui porte. Ce sens devient un facteur positif dans la continuité des apprentissages. Pour Parent et Morin (2009), l'utilisation des explications métagraphiques en recherche s'avère impérative pour saisir et comprendre l'ensemble complexe et hiérarchisé de procédures inhérentes au développement du système d'écriture où à la fois des stratégies sont explicitées et des processus sont progressivement intériorisés pour devenir ensuite une infrastructure de compétences linguistiques.

L'analogie avec l'apprentissage en mathématiques semble judicieuse pour saisir la pertinence des commentaires des élèves relatifs à la réalisation d'une tâche. Dans ce domaine, résoudre un problème sans formuler un raisonnement est impossible et il importe d'inviter l'élève à expliciter ce raisonnement. Ainsi, un fort consensus existe en ce qui a trait aux mathématiques, particulièrement sur l'importance d'exiger de l'élève qu'il produise des traces explicatives; « les consignes sont régulièrement ponctuées d'un "justifie ta réponse" ou bien un espace est clairement identifié pour laisser apparaître les calculs et autres recherches » (Geoffre, 2014, p. 1004). En ce qui concerne l'acquisition de la langue écrite, c'est comme si la réflexion sur la langue n'était pas essentielle.

À l'instar des problèmes à résoudre soumis aux élèves en mathématiques, ce sont de véritables situations de résolution de problème qui leur sont offertes en écriture.

En commentant et en expliquant les procédures qu'ils mettent en œuvre dans leurs écrits, les jeunes scripteurs expriment qu'ils sont disposés à comprendre et à utiliser ces procédures phono-sémio-morphographiques, à s'en servir systématiquement et de manière plus ajustée dans de nouveaux écrits (David, 2008, p. 180).

Ainsi, les verbalisations métagraphiques sont au fondement de la description de l'acquisition de l'orthographe; du coup, elles éclairent les fonctionnements de la langue, les problèmes que son apprentissage pose aux élèves et les contrôles que ceux-ci exercent sur leur production. Par leurs verbalisations, le cheminement cognitif des élèves qui apprennent le langage écrit est renseigné. Par ailleurs, si les observations sont répétées, les élèves tirent quand même profit de ces verbalisations qui à l'origine n'ont pas de visée d'apprentissage (Cogis & Ros, 2003).

Validité

On doit, certes, s'interroger aussi sur la question de la validité scientifique des entretiens cliniques pour solliciter des verbalisations chez les élèves. Pour Van der Maren (2014), ce n'est que par l'examen attentif des protocoles de réalisation de ces entretiens que leur validité peut être confirmée ou infirmée. L'objectif alors consiste à vérifier, entre autres, si l'adulte qui interroge l'enfant n'a pas induit ses réactions et s'il a été en mesure de maintenir une discussion intelligente et intéressante pour lui. C'est la condition : sans son respect, aucune garantie à propos du statut à accorder aux données ne peut être obtenue.

À la suite de l'examen de certains écrits traitant de la valeur scientifique de la parole des enfants dans le cadre d'entretiens de recherche (tels ceux de : Assor & Connell, 1992; Dubois & Horvath, 1992; Stone & Lemanck, 1990), Boutin (2018) conclut que les verbalisations de l'enfant, quoique différentes de celles de l'adulte, peuvent être considérées comme égales à ces dernières pour ce qui regarde la fiabilité et la validité.

Cordary (2010) explique que le choix de s'intéresser au sujet apprenant et à ses explications ne fait cependant pas l'unanimité : peut-on se fier à des verbalisations d'élèves, et le chercheur qui procède ainsi ne court-il pas le risque de se fonder sur des affabulations? Même si l'élève interrogé reconstruit l'expérience qu'il a faite au moment où il écrivait, il n'en reste pas moins vrai que son discours est une source d'information sur son aptitude à conceptualiser les faits de langue qu'il évoque et qu'au bout de quelques séances, la précision des commentaires fournit de précieuses informations sur les compétences orthographiques. C'est la confrontation des multiples réponses au cours d'entretiens métagraphiques qui permet de vérifier l'état de conceptualisation du scripteur : quand bien même il le voudrait, ce dernier ne dit jamais absolument n'importe quoi et, à partir d'un certain seuil atteint dans la collecte des entretiens, on voit se dessiner nettement des lignes de force. Les explications

fournies font apparaître des stratégies récurrentes dans les tentatives faites par les élèves pour s'approprier le fonctionnement de l'écrit.

Comme évoqué ci-haut, c'est l'appariement des commentaires et des textes écrits qui permet d'inférer des cheminements cognitifs (Cordary, 2010; Jaffré, 1994). C'est cette double dimension qui donne la possibilité d'accéder au monde cognitif du sujet : les erreurs, loin d'être des « fautes », sont la manifestation visible d'un état de connaissance, et les commentaires faits par les élèves manifestent l'état de leur conscience métalinguistique.

Problèmes rencontrés

Si interroger l'élève qui réfléchit à voix haute devant nous conduit sur le chemin de sa pensée, plusieurs problèmes matériels et organisationnels guettent les chercheurs qui se lancent dans cette aventure de s'entretenir avec des enfants. Fialip-Baratte (2004) a relevé plusieurs de ces problèmes, particulièrement en ce qui a trait à des entretiens avec de jeunes enfants de la maternelle. Un premier problème est la difficulté de trouver un milieu et un moment calmes et propices aux entretiens dans une école. Le manque flagrant de place dans la plupart des écoles et la vie scolaire en classe et même à l'extérieur de la classe, qui ressemble à celle d'une fourmilière, laissent peu de lieux et de moments privilégiés pour interroger les enfants. D'autres problèmes se manifestent, cette fois au cours du déroulement des entretiens. Lorsqu'interrogés en petits groupes ou en groupe, les enfants peuvent avoir du mal à rester calmes; aussi, comme les enfants sont témoins des réponses des uns et des autres dans ces situations, cela peut provoquer chez certains un effet de contamination des propos. Toujours dans le cadre d'entretiens avec de très jeunes enfants, Fialip-Baratte indique par ailleurs un écueil dont les chercheurs doivent se préserver, à savoir « le vouloir faire dire à tout prix », lorsqu'ils font face au silence de certains enfants : « Il faut au contraire “laisser dire”. C'est souvent au travers de propos, considérés d'abord comme “hors sujet”, que le chercheur [...] pourra saisir des bribes de sens supplémentaires » (Fialip-Baratte, 2004, p. 16).

Une précurseure : Émilie Ferreiro

Ferreiro est sans contredit celle qui a ouvert la voie à tout un ensemble de pratiques d'entretiens de recherche auprès des jeunes dans le domaine du développement et de l'apprentissage de l'écrit. Son rattachement aux principes fondamentaux du cadre psychogénétique piagétien est évident et explicite. Elle a modifié la perspective de recherche pour passer du « comment enseigner l'écriture aux enfants? » à « comment les enfants apprennent-ils à écrire? ». Selon elle, les choses évidentes ne pouvaient pas être observées

simplement parce qu'on demandait à l'enfant d'écrire ce qu'on lui avait appris, au lieu de lui demander d'écrire ce que, précisément, on ne lui

avait pas appris. Ce léger ajustement a totalement modifié la situation (Ferreiro, 2001, p. 139).

Dans la conception constructiviste piagétienne, le sujet qui apprend est un sujet actif, qui construit, non pas actif au sens où il fait plein de choses, mais actif au sens où il est constamment en train d'organiser et de réorganiser ses schèmes assimilateurs (Ferreiro, 2001). Ainsi, l'enfant qui apprend est une personne qui théorise, c'est-à-dire qu'il ne reçoit pas l'information déjà élaborée, toute faite, il la structure par lui-même. Cette posture épistémologique implique une visée théorique et pédagogique : comprendre que l'enfant connaît des choses et reconnaître que ce qu'il apprend dépend beaucoup de lui, et pas seulement de ce que l'adulte lui apporte.

Il s'agit de réintroduire, au premier plan, le sujet actif, intelligent et créateur, celui qui construit pour comprendre, celui que Piaget nous a permis de voir à l'œuvre dans d'autres domaines d'apprentissage [...] Un sujet qui assimile pour comprendre, qui doit créer pour assimiler, qui transforme ce qu'il apprend petit à petit, qui construit son propre savoir pour s'approprier celui des autres (Ferreiro, 2000, p. 64 et 67).

La méthode clinique d'investigation de Ferreiro repose sur le respect intellectuel de l'enfant :

Si l'on considère vraiment l'autre comme un être pensant, si l'on accepte le fait qu'il pense différemment, d'une façon irréductible à la nôtre, on doit obtenir de lui qu'il nous aide à comprendre son mode de penser (Ferreiro, 2001, p. 139).

Ainsi, l'enfant devient un véritable partenaire intellectuel qui est en mesure de révéler ce que l'écriture représente pour lui, comment il la conçoit, comment il l'interprète, comment il interagit avec elle et comment il parvient à se l'approprier.

Creuzet et Pasa (2009), qui se sont intéressées à la démarche de Ferreiro, indiquent que cette dernière a repris la technique de l'écriture inventée (*invented/creative spelling*) – aussi nommée écritures approchées, écritures provisoires, orthographe inventée – des Américains Chomsky (1971) et Read (1971, 1986) en demandant à des enfants hispanophones de produire par écrit des mots et des phrases qui ne leur ont pas été enseignés. C'est par l'analyse des écrits produits et des entretiens cliniques qui les ont accompagnés que le travail cognitif fourni par des enfants dans cette situation a pu être approché afin de procurer des renseignements sur leurs représentations du système d'écriture.

La longue expérience de Ferreiro l'a conduite au constat suivant : les enfants acquièrent le statut de partenaires intellectuels et se montrent coopératifs seulement dans la mesure où l'adulte les traite comme des sujets qui pensent, un adulte qui cherche véritablement à comprendre leur façon de penser (Ferreiro, 2001).

Dans la foulée des travaux de Ferreiro

Dans la poursuite des travaux de l'équipe de Ferreiro en langue espagnole, nombreuses sont les recherches en langue française qui se sont consacrées à l'étude des processus de développement en écriture et des stratégies déployées par les enfants à l'âge préscolaire et au moment de leur entrée dans l'écrit, soit avant son enseignement formel. David nomme « autographie » cet « ensemble de pratiques permettant aux élèves d'écrire directement et de manière autonome des écrits, sans autre médiation que le recours à leurs propres habiletés scripturales et connaissances linguistico-graphiques, plus ou moins affirmées ou tâtonnantes » (David, 2008, p. 180). Ces pratiques sont opposées à certaines autres qui se limitent à la copie de lettres, de mots ou de phrases. David (2008) indique que plusieurs travaux de recherche dans les années 1990 et 2000 ont vu le jour tels ceux de Besse (1990), de Fijalkow et Fijalkow (1991), de Jaffré (1992), de David et Jaffré (1997), de David (2003), de Morin (2004, 2005) et de Montésinos-Gelet et Morin (2006). Il précise que ces travaux ont permis d'étudier, comme l'a fait Ferreiro, les conceptualisations de l'écrit que les enfants élaborent à l'aide de l'écriture inventée accompagnée d'entretiens méta-graphiques. Ces conceptualisations ont comme retombée possible de soutenir les praticiens (Cogis & Ros, 2003) et de permettre des interventions pédagogiques davantage adaptées à l'apprenti lecteur/scripteur (Parent & Morin, 2005). Par la suite, d'autres études (Arseneau & Lefrançois, 2019; Boisvert & Boyer, 2019; Chaussé, 2019; Cogis, 2020; Giguère & Aldama, 2019; Le Levier et al., 2018; Marin et al., 2015; Ouellet et al., 2014) se sont intéressées à l'appropriation de l'écrit chez les élèves du primaire et du secondaire, qui cheminent en classe ordinaire ou en adaptation scolaire, de la même manière afin d'augmenter le corpus de connaissances, soit en combinant les productions écrites des élèves et les verbalisations à leur égard, dans le cadre d'entretiens méta-graphiques.

Des entretiens méta-graphiques à propos d'objets de recherche variés

Différentes composantes de l'écriture peuvent être abordées lors d'entretiens méta-graphiques. Chez les enfants qui font leur entrée dans l'écrit, on s'intéresse souvent à la relation phonème-graphème, à la syllabe ou au mot (Besse, 1990; David, 2003; Jaffré, 1992; Mauroux, 2016; Morin, 2005). Chez les élèves plus âgés, on s'intéresse parfois à des éléments généraux qui englobent des éléments spécifiques. C'est notamment le cas des recherches qui se sont intéressées à l'orthographe grammaticale qui fait référence aux différents accords (Chaussé, 2019; Le Levier et al., 2018; Marin et al., 2015; Ouellet et al., 2014). Dans celles-ci, les élèves ont, par exemple, été questionnés relativement à l'accord d'un adjectif, d'un verbe ou d'un participe passé employé avec l'auxiliaire *être* ou *avoir*, et ce, dans le cadre d'un même entretien. D'autres études choisissent de mettre l'accent sur des éléments spécifiques comme la subordonnée relative (Arseneau & Lefrançois, 2019), les verbes aux temps

composés (Boisvert & Boyer, 2019), les participes passés employés comme adjectifs (Cogis, 2020) ou les homophones grammaticaux (Giguère & Aldama, 2019). Dans ces dernières, seul l'élément étudié a fait l'objet de questions amenant l'élève à expliquer ou à justifier son raisonnement. Bref, à la lumière des recherches recensées, on constate que différents éléments associés à l'écrit peuvent être abordés lors d'entretiens métagraphiques. Ceux-ci sont toutefois souvent en lien avec l'orthographe lexicale et grammaticale. Ils sont choisis dans le but de répondre aux objectifs de la recherche.

Conduire des entretiens métagraphiques : quelles attitudes? Quelles procédures méthodologiques?

L'emploi de l'entretien métagraphique exige l'adoption d'attitudes de nature compréhensive de la part du chercheur et la mise en œuvre de procédures lui permettant d'amener le scripteur à verbaliser sur ses représentations et conceptualisations de l'écrit.

Des attitudes de la part du chercheur

Au sujet des attitudes à adopter et à développer de la part du chercheur au sein de tout entretien avec des jeunes, l'intervieweur doit se situer dans une perspective où il « est celui qui cherche à comprendre, à apprendre » (Boutin, 2018, p. 76). Plus précisément dans la conduite d'entretiens métagraphiques, Cordary (2010) ajoute qu'au cours de l'échange, il convient de s'interdire d'être trop présent pour ne pas escamoter le temps de l'explicitation au profit de la solution normée (Cordary, 2010). Cette attitude forte se retrouve également dans la démarche de Ferreiro (2001). Celle-ci soutient que si le chercheur veut que l'enfant lui explique ses idées, il doit, avant tout, le traiter comme un sujet qui pense, sinon il ne lui expliquera jamais ses idées. L'enfant acquiert ainsi le statut de partenaire intellectuel, et cela, les enfants le perçoivent très bien. Ils collaborent volontiers, du moment qu'ils se trouvent face à quelqu'un qui cherche vraiment à comprendre leur façon de penser. En dehors de ce contexte, ils se montrent rarement coopératifs. Cette posture de grande considération pour l'élève de la part du chercheur l'amène à accueillir toutes réponses, même les plus déviantes : « J'ai besoin de ton aide pour comprendre ta façon de penser. Je ne qualifie pas, d'emblée, de sottise ou de stupidité la pensée qui m'apparaît déviante... » (Ferreiro, 2001, p. 139). Ferreiro ajoute que « les réponses déviantes sont précisément les plus riches d'enseignements, celles qui nous permettent de comprendre comment les enfants pensent, avant de penser conventionnellement, et comment ils parviennent à penser conventionnellement » (Ferreiro, 2001, p. 32). Pour Chauveau et Raymond,

entreprendre un travail de ce genre suppose qu'on adopte « *un certain regard* » sur l'enfant en train d'apprendre : celui de psychologues comme Piaget, Vygotsky, Wallon. Cela signifie, pour nous, **regarder et écouter un sujet connaissant**, c'est-à-dire un enfant qui cherche, s'interroge, comprend plus ou moins bien, change de point de vue, élabore des

conceptualisations nouvelles et provisoires, construit progressivement des connaissances et des stratégies (Chauveau & Raymond, 1993, p. 19, l'italique et les caractères gras sont des auteurs).

Diverses pratiques ou techniques qui s'identifient à l'approche clinique semblent avoir bénéficié de l'influence des techniques de l'entretien non directif développées à partir du travail de Rogers (1984), dont la préoccupation était le développement de la personne. Un dénominateur commun les rassemble et il se décline en trois éléments essentiels, repérés par Vermersch (2011) : la notion d'attitude d'écoute, la gestion des silences pour pouvoir accompagner le sujet dans ses verbalisations propres et les techniques de reformulation, entre autres la reformulation en écho, soit simplement de reformuler une partie de ce qu'a dit le sujet, en attendant qu'il développe, qu'il apporte des précisions. Les reprises, mentionne Hassan (2004), peuvent être totales ou partielles des propos de l'enfant, et comporter des intonations interrogatives ou assertives selon l'intention visée.

À la base des attitudes à adopter par le chercheur, évoquées ci-haut, lors des entretiens métagraphiques, il y a déplacement de l'enjeu : « [...] il s'agit avant tout "d'établir" l'orthographe plutôt que de la "rétablir" » (Cogis & Ros, 2003, p. 96). Selon ces derniers,

ce n'est pas un hasard si les élèves dits « en difficulté », reconnus comme sujets, s'y retrouvent. Leur activité intellectuelle propre n'est pas d'emblée disqualifiée (il y a presque toujours une parcelle de savoir dans une erreur), chacun pouvant apprécier le trajet qu'il fait (Cogis & Ros, 2003, p. 97).

Procédures méthodologiques

Dans le champ épistémologique de la psychologie génétique chez Ferreiro, lequel a marqué grandement nombre de travaux en langue française subséquents, il est essentiel de s'appuyer sur la description la plus précise et fine possible de l'objet de connaissance fourni par la science en cause, ici la production écrite, et avoir la capacité de déterminer la définition ou la représentation qu'en a le sujet en développement. Ainsi, des questions englobantes et récurrentes, en amont des procédures méthodologiques particulières propres à chacune des études, doivent guider les chercheurs : « Quel genre d'objet l'écriture représente pour l'enfant? Comment la conçoit-il? Comment l'interprète-t-il? Comment interagit-il avec elle? Et, enfin, comment parvient-il à se l'approprier? » (Ferreiro, 2001, p. 76).

Étapes de l'entretien métagraphique. Une certaine variabilité dans les étapes de l'entretien métagraphique peut exister d'une recherche à l'autre, d'un auteur à l'autre, mais de façon générale, les chercheurs s'alignent sur les quatre étapes fondamentales repérées dans les travaux de Ferreiro (2000, 2001) :

- 1) l'intention initiale de la production écrite. Cette production peut être un mot, une phrase, par exemple. Besse (2000) précise que c'est le temps de l'élaboration d'une représentation mentale de ce qui est à marquer ou écrire, sur la base de la demande formulée à l'enfant (représentation de la tâche). Ainsi, une tâche est proposée au sujet, laquelle implique qu'il active le processus (de production écrite) que le chercheur cherche à mieux connaître (Van der Maren, 1995);
- 2) le processus même de production de l'écrit proprement dit par l'enfant;
- 3) l'écrit produit en tant que tel;
- 4) l'interprétation résultante de ce qui vient d'être produit par écrit (l'écrit terminé), selon le point de vue de l'enfant, par la parole et par le geste du doigt (étape du questionnement par le chercheur).

Rappelons qu'il est aussi possible de questionner l'enfant avant (sur ce qu'il anticipe) ou pendant qu'il écrit (ce qu'il est en train de faire). Il est toutefois plus fréquent que les questions soient posées après comme ce qui est mentionné dans les étapes ci-dessus.

À propos des entretiens cliniques en général, Van der Maren (2014) apporte la précision suivante qui s'applique aux entretiens métagraphiques : avant l'entretien, minimalement de manière hypothétique, le chercheur doit être en mesure de savoir quelles actions de la part du sujet sont de bons indices de tels ou tels processus, et quelles tâches suscitent les actions qui expriment des processus à propos de l'objet singulier de recherche et des questions formulées. Il doit avoir une maîtrise de l'ensemble des relations « tâche – processus – actions », du domaine de recherche (le développement de l'écrit en ce qui nous concerne), qui lui permette, au cours de l'entretien, de passer d'une tâche à l'autre sans avoir besoin d'une pause pour y réfléchir.

Le questionnement – formulation des questions. La qualité du questionnement de la part du chercheur à l'endroit de l'enfant (ou de l'adolescent) est à la base de la qualité des données recherchées. « Il faut poser des questions qui ne soient pas trop suggestives mais que l'enfant, en même temps, puisse comprendre. Il faut trouver la bonne façon d'interroger, ce qui est extrêmement difficile » (Ferreiro, 2001, p. 40). À propos de l'entretien d'explicitation, Vermersch (2012) indique que le chercheur doit avoir la préoccupation de ne poser qu'une seule question à la fois, de manière à orienter l'attention du sujet et de mobiliser son activité dans une seule direction et clairement, soit de lui permettre de se mettre en mouvement de répondre par rapport à ce qui lui est demandé. Ce conseil vaut assurément pour les entretiens métagraphiques, à plus forte raison avec des jeunes. Poser deux questions ou plus, risque de rendre l'enfant confus, celui-ci ne sachant pas à laquelle répondre et l'obligeant à se prendre en main pour opérer un choix par lui-même. Les questions peuvent toutefois offrir une alternative de réponse au sujet : « Quand tu écris, tu cherches les mots ou les sons? »

(Hassan, 2004, p. 20). Lorsqu'une question ouverte n'amène pas l'enfant à verbaliser, offrir une alternative de réponse s'avère une bonne option pour amorcer la parole.

Hassan (2004) met l'accent sur l'importance d'éviter de suivre une grille préétablie de questions comme il est décrété de le faire dans les recherches de nature expérimentaliste. Il faut reconnaître que le chercheur, en entretien métagraphique, est en contact avec divers enfants, une variété de productions écrites et des problèmes différents qui peuvent se poser d'un enfant à l'autre. Elle ajoute qu'une unité thématique peut être présente dans les questions qui interrogent la démarche d'écriture du sujet, soit « comment fais-tu pour écrire X? », ou les raisons d'une absence de production, par exemple, ou des demandes de définitions, comme cette question : « C'est quoi une phrase? » (Hassan, 2004, p. 20). Par ailleurs, comme cela a été fait dans la recherche de Boisvert et Boyer (2019), il est possible d'analyser l'écrit produit par l'élève en amont afin de sélectionner à la fois des éléments qu'il réussit et des éléments qui semblent problématiques à partir desquels poser des questions. En plus de permettre à l'élève d'être à l'aise et de verbaliser certaines connaissances plus facilement, cette façon de faire permet de documenter de potentielles fausses réussites.

Puisons dans l'étude de Pasa et al. (2006) afin de donner un exemple de questionnement correspondant aux principes évoqués ci-dessus. La recherche visait à examiner comment des enfants d'une ville française (N = 115 enfants de grande section maternelle, âgés de 5 et 6 ans, issus de 6 classes) procèdent en situation d'écriture inventée, en considérant tant le nombre de lettres produites pour chaque mot que les unités orales auxquelles ces lettres correspondent. Les entretiens individuels métagraphiques ont servi à mieux comprendre les éventuelles variations dans les traitements mis en œuvre par les élèves. Ils ont permis d'explicitier les conceptualisations sous-jacentes à une écriture unitaire (une lettre = une syllabe). Plus précisément, par ces entretiens, les chercheurs ont pu voir si une écriture unitaire relève d'une conceptualisation syllabique ou d'une conceptualisation partielle, constituant en fait une réponse pseudosyllabique, à savoir que l'enfant n'a produit qu'une lettre pour coder la syllabe, tout en sachant que son traitement est incomplet.

L'observateur montrait à l'enfant une planche à dessin qui représente « une forêt magique » puis énonçait la consigne suivante :

Je te présente ma forêt magique, tous les animaux de la forêt portent des prénoms comme toi et moi. Alors, tu vas retourner une carte et tu vas me dire le nom de l'animal. Par exemple, celui-ci est un éléphant. Je vais te dire qu'il s'appelle Toctoc et tu vas écrire : Toctoc est un éléphant (Pasa et al., 2006, p. 91, l'italique est des auteurs).

L'enfant était ensuite invité à répéter la phrase avant de commencer à écrire afin d'avoir l'assurance qu'il n'avait effectué aucune transformation du message.

Après l'écriture de chacune des six phrases proposées à l'enfant, l'entretien métagraphique suivait. Pour ce faire, le chercheur pouvait formuler diverses demandes à l'enfant, comme lui faire relire une partie ou l'ensemble de son écrit, puis :

- Lui demander de cibler un mot, par exemple : « *“Montre-moi où tu as écrit ‘crapaud’”, [d']isoler la première syllabe du mot puis faire signaler ce qui y correspond dans le segment écrit (“Qu'est-ce que tu entends au début de crapaud?”), “Montre-moi où tu as écrit [kra]”* » (Pasa et al., 2006, p. 92, l'italique est des auteurs et les caractères gras sont de nous afin de mettre davantage en exergue les questions et leur forme).
- Vérifier si sa production est satisfaisante de son point de vue. Par exemple, à l'enfant qui montre A pour [kra] : « *“C'est bon, tu as tout écrit?”, “Dans [kra] tu n'entends que le A?”* » (p. 92).
- Faire commenter une écriture différente de celle que l'enfant a produite qui contient un nombre différent de graphies, par exemple : « *“Regarde, un petit garçon a écrit ‘crabe’ avec ces lettres [AB], tu en penses quoi?”* » (p. 92).
- Lui « demander si un adulte écrirait de la même manière (ex. *“Penses-tu que ta maîtresse écrirait ‘crabe’ comme ça?”*) » (p. 92).

À travers cet exemple, on constate que les questions ont été réfléchies avant l'entretien et elles ont été formulées dans le but d'amener l'enfant à verbaliser en lien avec sa conceptualisation syllabique, ce qui constitue l'objectif de la recherche. Toutefois, dépendamment de ce que l'enfant a produit, l'expérimentateur doit adapter, en cours d'entretien, les questions formulées. Il doit aussi ajouter des questions de relance afin d'amener l'enfant à développer sa pensée, à préciser certains éléments, à donner des exemples pour illustrer ses propos, etc.

La réalisation d'un entretien métagraphique auprès d'un enfant ou d'un adolescent constitue un défi puisqu'il exige que différents éléments soient considérés afin d'assurer le bon déroulement de la rencontre et de recueillir des données qui permettent de bien répondre à l'objectif de la recherche. Différents éléments en ce sens ont été évoqués dans cette partie. Dans la suivante, il est question de l'analyse de ces données.

L'analyse des données issues d'entretiens métagraphiques

Force est de constater que les chercheurs donnent souvent peu d'informations dans leurs publications sur les méthodes d'analyse utilisées des corpus de données cumulées au moyen d'entretiens métagraphiques. Le lecteur doit donc souvent faire l'effort de décoder, globalement, comment le chercheur a opéré dans sa démarche analytique des données. Les informations explicites dans les écrits ou celles que nous avons pu décoder montrent que les verbalisations métagraphiques peuvent faire l'objet d'une analyse qualitative, d'une analyse quantitative, ou encore d'une analyse mixte

(qualitative et quantitative). Des exemples de ces méthodes d'analyse sont exposés ci-dessous.

Exemples de méthodes d'analyse

La recherche de Parent et Morin (2009) avait pour objectif de mieux comprendre l'évolution, au cours de trois moments de l'année scolaire, des stratégies utilisées et verbalisées en lecture-écriture chez des élèves en première année du primaire. Une partie du matériel constitué de verbalisations métagraphiques a été soumise à une analyse quantitative au moyen d'une grille qui a permis de les comptabiliser. Cette grille d'analyse comprend deux types de commentaires : métalinguistiques et métacognitifs. Les commentaires métalinguistiques correspondent aux dimensions phonogrammique (les correspondances graphophonologiques), morphogrammique (p. ex. la prise en compte des indices morphologiques à l'écrit) et logogrammique (p. ex. les connaissances liées aux signes diacritiques comme les accents). Les commentaires métacognitifs, quant à eux, se subdivisent selon les cinq catégories suivantes : mémorisation, analogie, évaluation, référence à une stratégie enseignée et évitement.

David (2008) souhaitait pour sa part comprendre les stratégies mises en œuvre et les procédures déployées par des élèves de 5 et 6 ans lors de leur première acquisition de l'écriture. Bien qu'il n'ait pas fourni d'explications sur la méthodologie d'analyse qu'il a utilisée pour comprendre ces stratégies à travers les verbalisations métagraphiques, les résultats exposés, illustrés par divers extraits des échanges chercheurs-élèves, laissent supposer une analyse essentiellement qualitative des données, dans une logique typiquement inductive (Savoie-Zajc, 2018).

De leur côté, Pasa et al. (2006) voulaient examiner comment des enfants âgés de 5 et 6 ans procèdent en situation d'écriture inventée, en considérant tant le nombre de lettres produites pour chaque mot que les unités orales auxquelles ces lettres correspondent. Les verbalisations métagraphiques issues des entretiens ont fait l'objet d'une analyse mixte. Pour l'analyse quantitative, les structures syllabiques ont été codées en les répartissant en quatre catégories : 1) l'enfant justifie la lettre comme étant la seule traduction possible de la syllabe; 2) l'enfant effectue une analyse phonétique de la syllabe, mais ne parvient pas à la coder de manière exhaustive; 3) l'enfant effectue une analyse phonémique de la syllabe et réussit à extraire deux des trois phonèmes qui la constituent; 4) l'enfant effectue une analyse phonémique de l'énoncé. Pour l'analyse qualitative, les auteurs se sont intéressés en particulier à la façon dont les enfants utilisent les différents traitements et les justifient. Pour écrire la première syllabe de *marmotte* (CVC : consonne – voyelle – consonne), les auteurs donnent l'exemple d'une élève, nommée Soraya, qui effectue un traitement phonémique partiel.

Dans un premier temps, la lettre M est la seule utilisée pour coder la syllabe. Soraya justifie ce traitement phonémique partiel en commentant :

« Je crois qu'il faut d'autres lettres. » [...] Puis, lors de relecture de son écrit, elle donne une seconde justification. Elle précise ne pas avoir écrit la syllabe [mar], mais le phonème [m]. En disant cela, elle montre une seconde fois que la lettre M traduit bien un phonème et non une syllabe (Pasa et al., 2006, p. 95).

Boisvert et Boyer (2019) ont pour leur part souhaité étudier, à l'aide d'un devis multicas, les représentations grammaticales relatives aux temps composés d'élèves de 1^{re} secondaire (11-12 ans). Pour ce faire, elles ont fait appel à une analyse qualitative qui a permis de créer un portrait grammatical pour chaque élève. À partir de ces portraits, elles ont pu effectuer des comparaisons permettant de dégager, entre autres, des tendances ou des divergences à l'égard de l'utilisation ou non de stratégies (par exemple *à/avait* et *vendre/vendu*).

Enfin, Arseneau et Lefrançois (2019) souhaitaient documenter l'évolution dans les habiletés métalinguistiques d'élèves de 3^e secondaire (13-14 ans) liées à la phrase subordonnée relative à la suite d'une intervention fondée sur les interactions verbales. Dans cette étude, les « séquences métagraphiques » ont fait l'objet d'une analyse quantitative à l'aide d'une grille de codification. À titre d'exemple, les types d'explication permettant de justifier l'emploi du pronom relatif pouvaient être classés (comptabilisés) dans les sous-catégories suivantes : explication syntaxique, explication sémantique, explication liée à l'orthographe grammaticale, explication liée au jugement grammatical, explication d'un autre type, absence d'explication.

Une tâche complexe

La question de l'analyse des données collectées au sein d'entretiens métagraphiques constitue un objet de grand intérêt pour Hassan (2004, 2010) dans la foulée de sa thèse de doctorat sous le titre *Manier et apprendre l'écriture : réflexions sur l'entrée dans l'écrit de jeunes enfants* (Hassan, 2002). Suivis d'une tâche d'écriture libre de mots et de phrases et d'une autre de dictée de mots, les entretiens qu'elle a conduits avec des enfants de 6 et 7 ans dans sa recherche doctorale ont mis l'accent sur l'explicitation de la démarche d'écriture de mots. La question « *comment tu as fait/comment tu fais pour écrire X?* » (Hassan, 2004, p. 18, l'italique est de l'auteure) visait à faire verbaliser par l'élève ses procédures orthographiques. Cette question donnait lieu à des reformulations et des relances successives sous formes variées. Dans les mêmes entretiens, il a aussi été demandé à l'élève de fournir une définition ou une différenciation des notions de « mot » et de « phrase ».

La chercheuse souhaitait décrire et expliquer le problème de la discordance qui peut se produire dans certains cas (ou de non-équivalence) entre des données graphiques d'une part, et verbales, d'autre part, entre le procédural et le déclaratif, cela en analysant les entretiens métagraphiques non plus du seul point de vue informatif des explications fournies par les enfants, mais dans leur dimension dialogique adulte-

enfant. Hassan (2004) mettait l'accent sur le fait que les aspects relatifs à l'interaction chercheur-sujet et aux mouvements dialogiques dans ce type d'entretien sont rarement un objet d'attention de la part des chercheurs-analystes, bien qu'ils aient une influence importante sur l'interprétation des propos de l'enfant, particulièrement quand il s'agit d'évaluer ses connaissances et ses conceptualisations.

L'entretien de recherche est d'abord au service du chercheur. Cette remarque, loin d'être anodine, donne toute sa légitimité à une analyse dialogique des entretiens qui rend compte autant que possible de l'implicite du chercheur et des effets de son discours sur de jeunes enfants peu habitués à la posture méta (Hassan, 2004, p. 19).

En revisitant les données de sa thèse, l'auteure a dégagé des éléments de réflexion relatifs à une nouvelle orientation pour les analyses des données collectées au moyen d'entretiens métagraphiques. Hassan (2010) indique que l'analyse d'entretiens métagraphiques est une opération complexe au cours de laquelle le chercheur peut rencontrer divers écueils. Elle mentionne, entre autres, que « les relations entre ce que fait un enfant à un moment donné, le savoir qu'il possède et son discours sont complexes, notamment parce que le faire et le dire se situent dans des temporalités différentes » (Hassan, 2010). Dit autrement, ce que dit l'enfant, lorsqu'il est questionné après l'activité d'écriture, n'est pas la trace de son activité intellectuelle au moment où il était confronté à la tâche. Il s'agit d'une trace, bien sûr, mais une trace qui est inscrite dans un autre temps, séparée du temps de production. Le passé demeure passé bien que par le présent, le sujet tente de le mettre en mots. Le présent peut modifier la représentation du passé. Ainsi, dans ce processus de rétrospective des actes, ce que dit l'élève est ancré dans le temps du discours et non dans le temps de la production. « Le dit peut donner son sens au fait. Il peut l'excéder, il peut aussi rester en deçà du fait sans l'éclairer » (Hassan, 2004, p. 21).

Hassan (2004, 2010) précise que lorsque le chercheur analyse un entretien à caractère méta comme un dialogue, il ne doit pas seulement prendre en compte les réponses de l'enfant, mais doit aussi analyser en même temps le rapport entre la production de l'enfant, le discours de l'enfant et celui de l'adulte, tout en étant attentif aux différences entre les implicites de chacun, enfant et adulte, les façons d'enchaîner avec le discours de l'un et de l'autre. L'exemple suivant est donné (Hassan, 2004) : la production d'Esther pour l'écriture de mots exprime une recherche d'articulation phonographique (les mots *moustache*, *mouche*, *cheval* et *canard* qui lui ont été dictés ont été écrits ainsi *méhtache*, *mohe*, *hevale*, sans trace de *canard*). Lorsque la chercheuse demande à l'enfant si elle a essayé d'écrire le mot *moustache* par mémoire ou en pensant aux sons, elle répond : « j'ai essayé de faire par mémoire » (Hassan, 2004, p. 23). Du point de vue de l'adulte, la production de l'élève et sa réponse présentent une inadéquation. Il y a ainsi modification du statut de la réponse de l'enfant

qui ne saurait être le reflet de sa démarche d'écriture. La chercheuse ne sait pas ce que signifie pour l'enfant « faire ça par mémoire ». Pour la chercheuse, cela est en opposition avec une analyse phonographique du mot, mais cette lecture, bien qu'exprimée dans sa question, n'en est peut-être pas une pour l'enfant. La réponse d'Esther induite par la question de la chercheuse demeure obscure par rapport à ce qui la motive, sachant que « par mémoire » peut renvoyer à une intériorisation qui a conduit à la transcription du mot en question.

Par ailleurs, les réponses de l'enfant peuvent être peu élaborées; il peut avoir la capacité de saisir une idée sans qu'il ait encore assimilé la règle complexe qui permet de l'exprimer, mais il peut le faire de manière indirecte (Hassan, 2004). À ce propos, l'auteure donne l'exemple suivant : pour répondre à la consigne d'écrire trois mots, « Ha a écrit *rama-maman-tata*, des noms séparés par des tirets » (Hassan, 2010, italique de l'auteure). Pour l'écriture d'une phrase, elle a écrit « *mama tata a il hawa*, mais, cette fois, sans séparer les mots avec des tirets » (Hassan, 2010, italique de l'auteure). Ainsi elle conçoit une différence entre les mots isolés et ceux en tant que composantes d'une phrase, bien que la phrase qu'elle a écrite ne correspond pas aux normes de l'adulte. Par cet exemple, il est possible de constater le lien complexe qui peut exister entre la trace étudiée par l'adulte et les savoirs qu'il peut attribuer à l'enfant de même que la possibilité pour l'enfant de les verbaliser.

Pour Hassan, il importe donc de retenir de sa réflexion qu'il ne s'agit pas, pour les chercheurs, de considérer dans leurs analyses des verbalisations métagraphiques le discours de l'enfant comme devant refléter fidèlement l'activité, mais de porter attention aux relations, aux rapports qui existent entre les discours et le produit de l'activité, pouvant s'éclairer ou même s'obscurcir mutuellement, leur permettant ainsi éventuellement de s'interroger sur l'activité.

Conclusion

Dans cet article, nous avons approfondi un type particulier d'entretien clinique, soit l'entretien métagraphique. La pertinence de ce dernier, sa fiabilité et certains problèmes auxquels sont confrontés les chercheurs dans son utilisation ont été examinés. Après avoir exposé un ensemble de recherches dont des connaissances ont été produites à l'aide de cette méthodologie dans la foulée des travaux d'Emilia Ferreiro, des procédures de conduite de cet entretien de même que l'analyse des données qui peuvent en résulter ont été abordées.

Les réflexions d'Hassan (2004, 2010) évoquées ci-dessus sont riches d'enseignement. Elles montrent que si les verbalisations des enfants ne reflètent pas toujours fidèlement leurs représentations, l'entretien métagraphique joue néanmoins un rôle très utile pour le chercheur lorsque celui-ci considère les relations entre le discours et l'activité comme espace d'apprentissage pour l'enfant des réalités de la langue. Hassan rejoint ainsi le point de vue de David (1996) qui mentionne que les

verbalisations au sein des entretiens métagraphiques renseignent sur une partie du processus de production expliqué par l'élève. Elles permettent de mettre en lumière des problèmes d'écriture que rencontrent les élèves, de même que les solutions ou les choix qu'ils envisagent et les connaissances qu'ils possèdent. Aussi, la présence d'une inadéquation possible entre le discours de l'enfant et sa production graphique relevée n'enlève aucune valeur à l'entretien de recherche métagraphique. Au contraire, elle permet plutôt, comme le souligne Hassan (2010), de le reconnaître comme un espace réflexif. La chercheuse émet l'hypothèse que dans cet espace, cette inadéquation indique la présence de savoirs en processus d'élaboration.

Au terme de la recension des recherches qui ont utilisé l'entretien métagraphique comme méthode de collecte de données, nous avons mentionné que c'est surtout l'orthographe lexicale et grammaticale qui a fait l'objet de questions. À notre avis, il serait opportun que des études dans lesquelles l'élève est questionné sur d'autres aspects liés à l'acte d'écrire, comme le vocabulaire, la syntaxe ou même la cohérence du texte, soient menées afin de compléter les études existantes. Par ailleurs, dans les études consultées, l'entretien métagraphique se fait habituellement après la production d'écrits. Pourrait-elle se faire aussi durant l'ensemble du processus rédactionnel? Il serait pertinent, selon nous, que les chercheurs s'intéressent à ce qui se passe tout autant avant, pendant et lors de la révision/correction. À titre d'exemple, comment l'enfant ou l'adolescent planifie-t-il son texte? Que fait-il pour générer les idées et pour les organiser? Lorsqu'il rédige, utilise-t-il des stratégies? Lorsqu'il révise, que fait-il pour repérer les erreurs? Questionner l'élève durant l'écriture permettrait possiblement d'atténuer le décalage temporel relevé par Hassan (2010). Toutefois, cela viendrait-il interférer dans le déroulement de la pensée de l'élève et nuire au processus rédactionnel? Cette avenue serait à explorer. Nous pensons aussi qu'il serait à propos de ne pas centrer l'entretien métagraphique uniquement sur la dimension cognitive de l'acte d'écrire. Dans le développement de la compétence à écrire, la dimension affective occupe aussi une place importante. Ainsi, questionner l'élève sur comment il se sent lorsqu'il écrit, sur ce qu'il aime et n'aime pas, nous apparaît incontournable. Notre intention n'est pas de remettre en question les fondements de cette méthodologie et sa nature clinique. Nonobstant, ces différentes propositions pourraient permettre de l'enrichir, d'augmenter les corpus de données et d'élargir les connaissances en ce qui concerne le processus d'écriture chez les enfants et les adolescents.

Au moyen des entretiens métagraphiques de recherche, des principes de l'écriture du français sont mis en exergue. Ces savoirs émergents sont très utiles parce qu'ils permettent de déboucher sur des connaissances intégrées avec un pouvoir de transférabilité. Comme le propose David (2008), c'est par la mise en œuvre de dispositifs didactiques – s'inspirant des travaux de recherche – qui amènent les élèves à verbaliser à propos de leurs écrits que l'on peut favoriser l'acquisition d'automatismes orthographiques.

Enfin, si l'entretien métagraphique est une méthodologie qui permet à la fois à l'élève et au chercheur de s'informer mutuellement sur les façons de penser et d'agir de l'élève, il ne faut pas que le chercheur perde de vue que cette méthodologie lui offre aussi l'opportunité d'un questionnement sur lui-même, d'une autocritique afin d'optimiser cette recherche d'informations.

Références

- Arseneau, R., & Lefrançois, P. (2019). « Auxquels? C'est le pronom relatif » : susciter des interactions verbales pour développer la compétence métalinguistique des élèves du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 47-79.
- Assor, A., & Connell, L. (1992). The validity of students' self-report as measures of performance affecting self-appraisal. Dans D. H. Schunk, & J. L. Meece (Éds), *Student perceptions in the classroom* (pp. 25-50). Lawrence Erlbaum Associates.
- Besse, J.-M. (1990). L'enfant et la construction de la langue écrite. *Revue française de pédagogie*, (90), 17-22.
- Besse, J.-M. (2000). Le rapport à l'écrit. Le regard du chercheur. Dans J.-M. Besse, & l'ACLE (Éds), *Regarde comme j'écris. Écrits d'élèves, regards d'enseignants* (pp. 26-38). Magnard.
- Boisvert, M., & Boyer, P. (2019). L'utilisation de stratégies de substitution pour orthographier l'auxiliaire et le participe passé. *Scolagram*, 5. https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/306-l-utilisation-de-strategies-de-substitution-pourorthographier-l-auxiliaire-et-le-participe-passe
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Chaussé, B. (2019). *L'influence de la stratégie d'enseignement écriture zéro faute lors de la rédaction d'un texte à dominante argumentative sur la compétence métagraphique d'élèves québécois de la fin du secondaire* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. https://depositum.uqat.ca/id/eprint/1013/1/Benoit_Chausee_rapport_2019.pdf
- Chauveau, G., & Raymond, M. (1993). Acquisition de la lecture-écriture et métacognition. Dans G. Chauveau, M. Rémond, & É. Rogovas-Chauveau (Éds), *L'enfant apprenti lecteur* (pp. 7-22). Harmattan.
- Chomsky, C. (1971). Write first, read later. *Childhood Education*, 47(6), 296-299.
- Cogis, D. (2020). Ce qu'apportent les interactions verbales à l'acquisition de l'orthographe grammaticale. *Recherche en éducation*, (40), 44-59. <https://doi.org/10.4000/ree.445>

- Cogis, D., & Ros, M. (2003). Les verbalisations métagraphiques : un outil didactique en orthographe? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (9), 89-98.
- Cordary, N. (2010). L'orthographe du participe passé : les entretiens métagraphiques pour évaluer et comprendre les difficultés des élèves en classe de seconde. *Synergies*, (6), 77-84.
- Creuzet, V., & Pasa, L. (2009). L'écriture inventée : que signifie écrire une lettre pour une syllabe? *SPIRALE - Revue de recherches en éducation*, (44), 31-47.
- David, J. (1996). Acquisition de l'écriture, quelles convergences méthodologiques? *Études de linguistique appliquée*, (101), 112-125.
- David, J. (2003). La dimension orthographique dans les écrits de jeunes enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (9), 29-39.
- David, J. (2008). Les explications métagraphiques appliquées aux premières écritures enfantines. *Pratiques*, (139-140), 163-187. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1230>
- David, J., & Jaffré, J.-P. (1997). Le rôle de l'autre dans les procédures métagraphiques. *Recherches*, (26), 155-168.
- De La Garanderie, A. (2012). Objet, finalité et spécificités méthodologiques dans le dialogue pédagogique. Dans J.-P. Gaté (Éd.), *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université* (pp. 87-100). Chronique sociale.
- De La Garanderie, A. (2013). *Réussir ça s'apprend*. Bayard.
- Dubois, S., & Horvath, B. (1992). Interviewer's linguistic production and its effect on speaker's descriptive style. *Language Variation and Change*, 4(2), 125-135.
- Ferreiro, É. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Hachette.
- Ferreiro, É. (2001). *Culture écrite et éducation*. Retz.
- Fialip-Baratte, M. (2004). S'entretenir avec de très jeunes enfants. *Les cahiers THÉODILE*, (5), 5-16.
- Fijalkow, J., & Fijalkow, É. (1991). L'écriture inventée au cycle des apprentissages. Étude génétique. *Les dossiers de l'éducation*, (18), 125-167.
- Gaté, J.-P. (2000). Les entretiens métacognitifs à visée pédagogique : vers une clinique éducationnelle. Dans Institut international de gestion mentale (Éd.), *Gestion mentale et mobilité de la pensée* (pp. 109-133). IIGM.
- Geoffre, T. (2014). *Le contrôle orthographique au cycle 3 de l'école primaire. Scénario développemental et perspectives didactiques*. Congrès mondial de linguistique française – CMLF 2014. SHS Web of Conferences, 8, 995-1016. <https://www.readcube.com/articles/10.1051%2Fshsconf%2F20140801231>

- Giguère, M.-H., & Aldama, R. (2019). Résoudre des problèmes liés à l'orthographe des homophones grammaticaux. *Scolagram*, (5). https://scolagram.u-cergy.fr/index.php/content_page/item/280-resoudre-des-problemes-lies-a-l-orthographe-des-homophones-grammaticaux
- Hassan, R. (2002). *Manier et apprendre l'écriture : réflexions sur l'entrée dans l'écrit de jeunes enfants* [Thèse de doctorat inédite]. Université Paris 5, René Descartes.
- Hassan, R. (2004). Analyser des entretiens métagraphiques avec des enfants. *Les cahiers THÉODILE*, (5), 17-32.
- Hassan, R. (2010). Une phrase « c'est des mots pour l'écrire ». La conscience du mot et de la phrase chez des enfants de cours préparatoire. *Publifarum*, (11). <http://www.publifarum.farum.it/index.php/publifarum/article/view/209/1072>
- Jaffré, J.-P. (1992). Le traitement élémentaire de l'orthographe : les procédures graphiques. *Langue française*, (95), 27-48.
- Jaffré, J.-P. (1994). Invention et acquisition de l'écriture : éléments d'une « linguistique génétique ». *Linx*, (31), 49-64.
- Jaffré, J.-P. (2003). Les commentaires métagraphiques. *Faits de langue*, (22), 67-76.
- Jaffré, J.-P., & Ducard, D. (1996). Approches génétiques et productions graphiques. *Études de linguistique appliquée*, (101), 87-98.
- Le Levier, H., Brissaud, C., & Huard, C. (2018). Le raisonnement orthographique chez des élèves de troisième : analyse d'un corpus d'entretiens métagraphiques. *Pratiques*, (177-178). <https://doi.org/10.4000/pratiques.4464>
- Marin, J., Lavoie, N., & Sirois, P. (2015). Enseigner l'orthographe à partir d'écrits produits par les élèves : influence d'une approche pédagogique sur les compétences orthographique et métagraphique. *Lettrure*, (3), 78-97.
- Mauroux, F. (2016). *Activités d'écriture approchée et entrée dans l'écrit au préscolaire et au début de l'école élémentaire : une étude de cas longitudinale* [Thèse de doctorat inédite]. Université Toulouse Jean Jaurès. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01735286/document>
- Mauroux, F. (2018). Compétences métalinguistiques et écriture : analyse des verbalisations métagraphiques de jeunes scripteurs dans les premières années d'apprentissage de l'écriture. *Ressources*, (19), 96-106.
- Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2006). *Les orthographes approchées. Une démarche pour soutenir l'appropriation de l'écrit au préscolaire et au primaire*. Chenelière Éducation.

- Morin, M.-F. (2004). Comprendre et prévenir les difficultés en écriture chez le jeune enfant en examinant les orthographes approchées et les commentaires métagraphiques. Dans J.-C. Kalubi, & G. Debeurme (Éds), *Identités professionnelles et interventions scolaires. Contextes de formation de futurs enseignants* (pp. 145-173). CRP.
- Morin, M.-F. (2005). Declared knowledge of beginning writers. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, (5), 385-401.
- Morin, M.-F., David, J., & Nootens, P. (2014). Approcher l'écriture en début de scolarisation : apprentissages des élèves et actions de l'enseignant. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 54(1-2), 153-178.
- Ouellet, C., Dubé, F., Gauvin, I., Prévost C., & Turcotte, C. (2014). *Étude des profils orthographiques d'élèves de la fin du primaire, du début du secondaire, d'élèves en difficulté et des pratiques de leurs enseignants* [Rapport de recherche : programme actions concertées]. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_ouellet_rapport-2014_profils-orthographiques.pdf
- Parent, J., & Morin, M.-F. (2005). Observer les stratégies de l'apprenti lecteur/scripteur pour mieux l'accompagner. *Québec français*, (138), 58-60.
- Parent, J., & Morin, M.-F. (2009). Les commentaires métagraphiques pour mieux connaître les savoirs du lecteur-scripteur débutant. Dans R. Bergeron, G. Plessis-Bélair, & L. Lafontaine (Éds), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 153-174). Presses de l'Université du Québec.
- Pasa, L., Creuzet, V., & Fijalkow, J. (2006). Écriture inventée : pluralité de traitements et variabilité selon la structure syllabique. *Éducation et francophonie*, 34(2), 85-103. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2006-v34-n2-ef06166/1079023ar.pdf>
- Perradeau, M. (1998). *Échanger pour apprendre : l'entretien critique*. Armand Colin.
- Read, C. (1971). Preschool children's knowledge of English phonology. *Harvard Educational Review*, (41), 1-34.
- Read, C. (1986). *Children's creative spelling*. Routledge and Kegan Paul.
- Rey, A. (1998). *Le Robert. Dictionnaire historique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert.
- Rogers, C. R. (1984). *Liberté pour apprendre?* Dunod.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd., pp. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Stone, W. L., & Lemanck, K. L. (1990). Developmental issues in children's self-reports. Dans A. M La Greca (Éd.), *Trough the eyes of the child. Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 18-56). Allyn and Bacon.

- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation, (para)médical, travail social* (3^e éd). De Boeck.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (7^e éd). ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. PUF.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. ESF.

Jessy Marin est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie. Elle est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski où elle est coresponsable du cours concernant les méthodologies qualitatives. Dans ses recherches, elle s'intéresse à l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture. Ses plus récents travaux ont porté sur une approche intégrée et différenciée de l'enseignement de l'orthographe et sur l'écriture en collaboration. Dans ceux-ci, une attention particulière est accordée aux propos de l'apprenant relativement à ses écrits.

Jean-Yves Lévesque est orthopédagogue et détenteur d'un doctorat en psychopédagogie. Il est professeur associé à l'unité départementale des sciences de l'éducation au campus de Rimouski, Université du Québec à Rimouski. Au cours des dernières années, il s'est intéressé aux fondements épistémologiques et praxéologiques de l'éducation préscolaire. Il a donné durant quinze ans le cours de maîtrise sur la méthodologie des recherches qualitatives.

Pour joindre les auteurs :
jessy_marin@uqar.ca
jean-yves_levesque@uqar.ca

Tisser des relations : dialogue autour de la pratique de la filature¹

Nancy Aumais, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Consuelo Vásquez, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Cet article interroge l'impératif d'objectivité et de distanciation qui est promu dans la recherche qualitative. À travers un dialogue sur nos expériences de filature, nous montrons que cet impératif se traduit notamment par la métaphore de l'ombre – présente dans le terme anglais *shadowing* – qui sous-tend cette démarche. Nous proposons une métaphore alternative de la filature comme tissage de relations, laquelle permet de souligner la nature profondément relationnelle et incarnée de cette démarche reposant sur la création et le développement d'une relation intime entre la personne fileuse (la chercheuse) et la personne filée.

Mots clés

FILATURE, AFFECTS, INTERSUBJECTIVITÉ, MOUVEMENT, RÉFLEXIVITÉ, *SHADOWING*

Weaving relationships: A dialogue on the practice of shadowing

Abstract

This article challenges the imperative of objectivity and detachment that is promoted in qualitative research. Drawing on a dialogue about our shadowing experiences, we demonstrate that this imperative is reflected in the shadow metaphor itself. We propose an alternative

Note des autrices : Les autrices ont contribué également à l'écriture de cet article et leurs noms apparaissent en ordre alphabétique. Elles souhaitent remercier Olivier Germain et le programme de doctorat en administration de l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal (ESG-UQAM) et les personnes participantes à l'atelier doctoral « Les ficelles du métier » autour de la pratique de la filature (*shadowing*), qui a déclenché l'écriture de cet article, ainsi que Coline Sénac qui a transcrit notre conversation. Merci aussi à toutes les personnes que nous avons filées dans le cadre de nos recherches respectives et qui ont grandement contribué aux réflexions développées dans cet article.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 42(1), pp. 92-113.

CONTRIBUTIONS À UNE CONNAISSANCE APPROFONDIE DE DISPOSITIFS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2023 Association pour la recherche qualitative

metaphor to shadowing as weaving relationships, which highlights the deeply relational and embodied nature of this process and the centrality of the relationship between the researcher (the shadower) and the person being shadowed (the shadowee). This alternative approach offers a more nuanced understanding of the research process.

Key words

SHADOWING, AFFECT, INTERSUBJECTIVITY, MOVEMENT, REFLEXIVITY

Introduction

Historiquement, l'approche du terrain de recherche est influencée par des principes hérités des Lumières, tels que les impératifs épistémologiques de « neutralité », d'une posture objective et d'une nécessaire distance entre la chercheuse² apolitique et son objet de recherche (Giorgi, 1994; Linstead, 1994). En effet, malgré la multiplication des recherches qualitatives et leur grandissante reconnaissance, il demeure nécessaire pour ceux et celles qui adoptent ces stratégies de recherche de se justifier par rapport à la recherche quantitative (Sandberg, 2016). Ces principes positivistes de scientificité se voient toutefois mis à l'épreuve dans des démarches ethnographiques qui se développent au cours d'engagements directs, pratiques et sensoriels avec le milieu de recherche. À ce sujet, Ingold (2014) invite à réfuter l'idée courante selon laquelle l'ethnographie, et plus particulièrement l'observation, serait une pratique exclusivement dédiée à l'objectivation et à la distanciation du monde : « Rien ne pourrait être plus éloigné de la vérité »³ [traduction libre], affirme-t-il (p. 387), « car observer n'est pas objectiver; c'est s'intéresser aux personnes et aux choses, apprendre d'elles [...] »⁴ [traduction libre] (p. 387). Pour Ingold, il ne saurait y avoir d'observation sans un couplage intime entre la personne qui observe et ce qui est observé; ce couplage appelle à une forme d'engagement au monde qui passe par le sensible, les affects et la réciprocité.

Suivant l'invitation d'Ingold (2014), nous proposons donc d'interroger l'impératif d'objectivité et de distanciation dans la méthode de la filature, laquelle consiste, comme le terme en anglais le suggère (*shadowing*), à filer une personne *comme son ombre* au cours de ses activités quotidiennes en prenant des notes exhaustives et/ou en enregistrant ses activités (McDonald, 2005). La filature est souvent associée à une posture d'observation non participante (Czarniawska, 2018) qui sous-tend une quête d'objectivité et de mise à distance entre la personne chercheuse et ce qu'elle observe. La métaphore de l'ombre – image centrale dans l'explication et l'application de la filature – participe à ces présupposés : une ombre passive, qui bouge silencieusement, dans l'obscurité, sans déranger et surtout sans interférer dans les actions observées. Mais est-il véritablement possible d'adopter une méthode comme la filature sans s'engager avec le milieu observé, sans l'affecter et en être affecté, sans influencer le cours des actions?

Nos expériences de terrain, et celles d'autres chercheuses (par exemple Czarniawska, 2007, 2008; Gill, 2011; Gill et al., 2014) nous font croire que cette posture non participante est improbable, voire insoutenable, puisque la filature repose sur la création et le développement d'une relation intime, certains diront complice (Marcus, 1997, 2001), entre la personne fileuse et la personne filée. Cette mise en relation nous invite à reconnaître et à valoriser une posture éminemment participante, voire engagée de la chercheuse, que la métaphore de l'ombre ne permet pas de capturer. Ainsi, nous proposons la métaphore du tissage de relations, que nous explorerons par l'entremise de quatre caractéristiques de la filature : l'intersubjectivité, la réflexivité, l'affect et le mouvement.

Dans ce qui suit, nous positionnons notre réflexion dans la littérature portant sur la filature et discutons plus spécifiquement la métaphore de l'ombre sous-jacente à cette pratique. Puis, nous expliquons la démarche méthodologique que nous avons développée pour l'écriture de cet article. Nous présentons ensuite les quatre dimensions de la filature et concluons en expliquant notre proposition de métaphore du tissage de relations.

Revue de littérature

La filature est une méthode qui implique généralement de suivre une personne au cours de ses activités et interactions quotidiennes en utilisant des enregistrements vidéos et/ou audios et/ou en prenant des notes sur le terrain (Vásquez et al., 2012). En sciences sociales, cette méthode est souvent liée à l'observation, qu'elle soit naturaliste ou plus ou moins structurée. La filature partage avec l'observation l'expérience de première main. Cependant, elle s'en différencie en prenant la métaphore de l'ombre au pied de la lettre : la chercheuse suit une personne *comme son ombre*, en marchant *dans ses pas* sur une période relativement longue, à travers ses différentes activités, pour collecter des données détaillées (Meunier & Vásquez, 2008). Cela permet à la chercheuse d'accompagner la personne filée dans ses activités quotidiennes.

McDonald (2005) distingue trois formes d'application de la filature : 1) la filature comme expérience d'apprentissage, laquelle renvoie à une stratégie pédagogique permettant à la personne observatrice d'avoir une expérience directe des différentes pratiques de travail qui l'attendent dans ses nouvelles fonctions; 2) la filature comme moyen d'enregistrer les comportements. Découlant essentiellement d'une épistémologie positiviste, cette forme de filature cherche à déterminer les comportements à partir de catégories préétablies et de manière quantitative; 3) la filature comme manière de comprendre les rôles des acteurs et actrices, ainsi que leurs visions du monde. Selon McDonald (2005), cette troisième forme de filature correspond à « une étude ancrée dans des activités »⁵ [traduction libre] (p. 467) découlant d'une épistémologie subjectiviste. C'est dans cette dernière que nous inscrivons nos réflexions et nos démarches de recherche puisqu'elle prend comme

point de départ les acteurs et actrices eux-mêmes, leurs interactions et le sens qu'ils et elles en font.

Vásquez souligne que la caractéristique principale de la filature repose sur la métaphore de l'ombre : « l[a] chercheu[se] suit un individu comme l'ombre suit l'objet auquel elle est attachée » (2013, p. 70). Elle propose trois types d'ombres – transparente, opaque, ombragée – pour discuter le rôle de la chercheuse et les relations avec la personne filée – qui vont de la « distance détachée »⁶ [traduction libre] à la complicité (Marcus, 1997, 2001). Cette discussion l'amène à interroger le rôle des personnes participantes à la recherche selon leur degré de complicité. Ainsi, ces personnes peuvent passer d'un statut d'objet ou de sujet de la recherche à celui de collaboratrices à part entière. D'autres chercheurs et chercheuses ont aussi interrogé cette métaphore de l'ombre pour suggérer que la chercheuse-ombre et la personne filée sont beaucoup plus participantes et engagées que ce que nous laissent croire les impératifs positivistes. On peut penser, par exemple, à la métaphore de Peter Pan (Vásquez et al., 2012), à l'ombre opaque et disruptive (Bruni et al., 2004) ou encore au couple singulier (*peculiar twosome*) (Czarniawska, 2008) qui mettent l'accent sur la relation intime et complice entre personne fileuse et filée. Ajoutons à cela le concept de *spect-acting* développé par Boal (1985) et repris par Gill (2011) et la métaphore de « commissariat » (*curation*) développée par Gill et al. (2014) qui soulignent la participation active de la personne filée en tant qu'actrice et éditrice pouvant changer le spectacle, de même que le travail de mise en scène de la chercheuse, qui telle une commissaire, invite les autres à voir le monde à travers son regard et son expérience. De manière similaire, McDonald et Simpson (2014) suggèrent que la filature opère comme la lumière de la lampe frontale d'un casque de mineur. Lorsque la chercheuse porte ce casque et interagit avec d'autres, elle éclaire ceux et celles avec qui elle parle. Lorsqu'elle suit une personne, elle montre la voie à suivre; mais elle peut aussi éclairer d'autres sentiers lorsqu'elle tourne la tête par curiosité. Selon les autrices, ce sont à la fois la chercheuse et la personne filée qui ensemble et au gré de leur interaction décident qui ou quoi éclairer. Enfin, Aumais et Germain (2021) explorent l'espace liminaire que crée la filature autour d'un ensemble de positions relationnelles entre la chercheuse et la personne filée. Cette reformulation de la relation fileuse-filée perturbe les récits dominants et met en lumière le potentiel transformateur et émancipateur de la filature.

En continuité avec ces métaphores, nous proposons celle du tissage de relations. Cette métaphore souligne la nature relationnelle et incarnée, ainsi que le caractère transformateur de cette entreprise épistémique à deux. Autrement dit, la filature implique une approche méthodologique dite relationnelle, qu'Allen et al. (2022) définissent comme « une approche processuelle nourrissant une relation sensible aux cultures et éthiquement responsable »⁷ [traduction libre] (p. 178). Cette approche met en lumière la relation entre les personnes chercheuses et les personnes participantes

comme une relation horizontale, ouverte et caractérisée par le respect mutuel (Allen et al., 2022). Ce type d'approche permet de saisir l'interrelation, l'intersubjectivité et l'interdépendance des phénomènes individuels et collectifs, en adoptant des méthodes conçues pour saisir les aspects relationnels de l'objet d'étude (Özbilgin & Vassilopoulou, 2018).

Dans les pages suivantes, nous développons les quatre dimensions centrales de la filature comme tissage de relations, soit l'intersubjectivité, la réflexivité, l'affectivité et le mouvement. Mais nous décrivons d'abord brièvement la démarche méthodologique que nous avons bricolée pour l'écriture de cet article.

Brève présentation de la méthodologie

Nous avons été inspirées par l'entretien en binôme développé par Gilmore et Kenny (2015)⁸. Visant à fournir un cadre méthodologique pour mettre en œuvre une réflexivité collaborative dans les recherches de type ethnographique, l'entretien en binôme comprend les étapes suivantes : 1) une série d'entretiens semi-structurés entre les deux personnes chercheuses visant à développer des comptes-rendus réflexifs de leur recherche. Ces entretiens sont enregistrés et transcrits sous forme de verbatims. 2) L'écoute collective des enregistrements. Au cours de cette étape, les enregistrements peuvent être interrompus pour permettre aux chercheuses de poser des questions et de faire des commentaires. On porte ici une attention particulière à la dimension émotionnelle. 3) L'identification des thèmes qui ont émergé de la première lecture du matériel empirique, la clarification des thèmes et la catégorisation à l'aide d'exemples tirés des entretiens. 4) La comparaison des thèmes émergents avec les comptes-rendus déjà publiés de chaque projet de recherche. 5) L'articulation de ces thèmes à la littérature existante.

Le dialogue entre nous s'est amorcé dans le cadre d'un atelier doctoral où nous avons été invitées à discuter de nos pratiques respectives de filature en tant que chercheuses. Tout comme Gilmore et Kenny, nous sommes parties d'un échange sur nos expériences respectives de terrain afin de réflexivement et collectivement dégager des constats, des enjeux et des défis autour de la pratique de la filature. Or, ce n'est que suite à l'atelier et en réalisant le parallèle avec Gilmore et Kenny (2015) que nous avons poursuivi de manière intentionnelle la démarche de l'entretien par binôme. Ainsi, les échanges tenus lors de cet atelier, qui avait été enregistré, ont été transcrits et analysés selon les étapes proposées par ces autrices. Cela a permis de faire émerger les quatre dimensions caractérisant la filature – soit l'intersubjectivité, la réflexivité, l'affect et le mouvement –, que nous développons par la suite⁹.

La filature, une démarche intersubjective

L'intersubjectivité est un concept utile pour réfléchir sur la démarche de filature. Le concept, développé d'abord en philosophie par Kant, puis repris et discuté par de

nombreux travaux plus particulièrement en phénoménologie, s'articule autour de l'idée selon laquelle les humains sont des sujets pensants qui prennent en considération ou qui intègrent la pensée d'autrui dans leur propre jugement et interprétation des phénomènes. Les travaux en philosophie et en sociologie offrent des ressources pour penser la nature intersubjective des savoirs produits par une approche qui reconnaît l'inéluctable engagement et la complexité de la posture de chercheuse sur le terrain.

Le travail de philosophes comme Merleau-Ponty (1945/1992), par exemple, avance que nous sommes au monde *avant* de réfléchir sur le monde de manière consciente. Nous avons donc un rapport incarné au monde, une présence au monde façonnée par la présence préalable du monde. Pour Merleau-Ponty, il serait illusoire d'imaginer la possibilité d'un rapport au monde qui soit non engagé; illusoire aussi, donc, l'idée que nous soyons des chercheuses observantes, non participantes, distantes du monde. Nous participons au monde et, que nous en soyons conscientes ou pas, nous avons une certaine responsabilité par rapport à lui, et ce, malgré toute volonté de neutralité que nous pourrions avoir. Consuelo évoque cette tension en lien avec cette volonté à la neutralité qui informe notre expérience du terrain :

[J]e retournais dans ma ville où j'habitais quand j'étais [au pays], et donc, je connaissais ces personnes depuis un certain temps. Et là, tout à coup, pour eux, c'est comme la Consuelo d'avant qui arrive. Ce n'est pas la *Consuelo chercheuse*, et à ce moment-là, moi aussi, j'étais dans une *posture plus de faire de l'observation non participante*. Je ne voulais pas *biaiser mes données* [...] je me sentais extrêmement *inconfortable* avec ce rôle que je m'étais un peu imposé pour *garder la scientificité de ma recherche* (nous soulignons).

Une expérience similaire est évoquée par Nancy :

[J]e dirais, comme Consuelo l'a bien évoqué, la co-construction, c'est qu'on n'est pas seulement... moi aussi, je suis arrivée sur le terrain en me disant « *posture non participante* »; « je ne fais pas la même chose que les participants » et j'ai rapidement réalisé que c'était beaucoup plus complexe, ambigu et mouvant que cela (nous soulignons).

Cette idée d'engagement inéluctable que nous défendons n'exclut pas cependant la nécessité et la possibilité de prendre une distance critique, distance qui incorpore l'engagement au monde, par une dialectique, un mouvement de va-et-vient entre l'observation, le vécu et son interprétation. Dans son livre *Engagement et distanciation*, Elias (1983) décrit ce va-et-vient en nous invitant à considérer la mobilisation de ce bagage incarné (cognitif, expérientiel, pratique, militant) non comme des obstacles ou des limites à la recherche, mais comme des points d'appui. Le travail de terrain est le site d'une pluralité de relations (Fine, 1994) qui se tissent et se transforment entre nous et les personnes participantes et où nous nous influençons

mutuellement de manière plus ou moins consciente, ce qui est générateur de travail identitaire (Cunliffe, 2003). Cela nous amène à expliciter notre positionnement, qui permet d'éclairer cette coconstruction des savoirs produits, d'informer sur le contexte de leur production comme l'évoque Consuelo dans cet extrait :

[J]'ai travaillé un peu cette idée du positionnement et de quel type d'ombre on est, pour montrer qu'il y a une espèce de gradation entre l'ombre ou la posture d'observation non participante et une posture qui est plus engagée; donc, je parlais, par exemple, de l'ombre transparente pour parler du premier cas où là, on est vraiment dans ce que Czarniawska appelle « la mouche sur un mur ». Mais attention, parce qu'on sait très bien ce qui arrive avec les mouches sur le mur [elle mime une tape à mouche qu'elle brandit dans les airs]. Bref, je trouve que cette posture est quand même difficile à maintenir, surtout quand on est là depuis une certaine durée, puis qu'on établit ces liens, et comme le disait Nancy, des fois les gens attendent de nous certaines choses; ou l'exemple que Nancy donnait « tu deviens ma conscience », on voit très bien que c'est un autre rôle qu'on nous demande de jouer.

L'extrait évoque aussi la nature complexe de ces relations qui se font et se défont, qui se transforment, et la nécessité d'adopter une réflexivité que Cunliffe (2003) qualifie de radicale afin de questionner nos suppositions intellectuelles, de reconnaître la nature symétrique et narrative de la recherche et de procéder à l'examen de la relation avec les personnes participantes et de son impact sur la construction de la connaissance. Cela implique de reconnaître la nature constitutive de nos conversations de recherche; la construction de théories émergentes plutôt que de vérités objectives, l'explicitation de la nature située des comptes-rendus de recherche et une conception de la vie et de la recherche comme des phénomènes en devenir (*becoming*) et non comme des vérités préexistantes.

La filature, une démarche réflexive

Ingrédient central des recherches qualitatives, la réflexivité se présente souvent comme un passage obligé compris comme une démarche par laquelle on se regarde (comme dans un miroir) et on s'interroge sur ses propres actes et ses propres discours (Blanchet, 2009). Cette partie de la démarche sert à asseoir et à justifier nos interprétations et la production de connaissances. En ce sens, la chercheuse est appelée à être réflexive en mettant à l'épreuve « ses prétentions à la vérité, ses hypothèses sur la réalité et les façons dont se génèrent les théories »¹⁰ [traduction libre] (Cunliffe, 2003, p. 984). C'est par autoexamen et cette prise en compte du processus de recherche que la chercheuse « honore son engagement et sa dette envers celles qu'elle étudie »¹¹ [traduction libre] (Gilmore & Kenny, 2015, p. 57). Bien que souvent comprise comme une entreprise individuelle (Hardy et al., 2001), des travaux ont souligné le caractère

coconstruit et collectif de la réflexivité (Cunliffe, 2003). Cette réflexivité reconnaît la nature intersubjective de la recherche et l'apport du « sujet de recherche » dans la construction de sens.

La filature met en exergue cette réflexivité par l'étroite et intime relation qui se tisse entre la *fileuse* et la *filée*. Czarniawska (2018) souligne d'ailleurs la singularité de ce binôme, caractérisé par une dynamique relationnelle mouvante dans laquelle la confiance est constamment mise à l'épreuve. La complicité qui se crée entre la chercheuse et la personne filée participe ainsi à coconstruire le sens de leurs actions. Poser un regard réflexif sur cette relation constitue l'une des pratiques de cadrage (*framing*) de la filature identifiée par Vásquez et al. (2012) qui permet de rendre compte de l'agentivité des personnes filées dans la construction des connaissances. La chercheuse peut se poser, par exemple, les questions suivantes : comment ma présence sur le terrain engendre-t-elle des pensées, des discussions et/ou des idées sur la relation entre la personne que j'observe et moi ? Comment cette réflexivité joue-t-elle sur la façon dont nous nous comprenons nous-mêmes ? (Vásquez et al., 2012). Ces questions peuvent même être posées à la personne filée. Lors de notre conversation, Consuelo souligne l'importance d'un retour sur l'expérience, notamment au moment des entretiens postfilature. Dans ces entretiens, on peut revenir sur des événements, par exemple, si c'est pendant une semaine ou la journée même, pour clarifier. « Mais aussi, ce qui est important, *c'est de revenir sur la relation* : comment on se sent, comment tu l'as vécu. *Et donc, cette réflexivité est aussi une réflexivité partagée* » (Consuelo, nous soulignons).

Consuelo va plus loin en affirmant que cette réflexivité partagée ne se joue pas uniquement sur le plan de la relation, mais aussi (et surtout) dans la production des connaissances :

Ça montre aussi cette dimension réflexive qui ne se joue pas uniquement dans la manière de déterminer les rôles et les relations, mais qui peut aussi être vue dans la production même de la connaissance. Je crois aussi que le *shadowing*, et je pense aussi [que], dans des observations de type participatives, on est beaucoup dans une coconstruction des connaissances avec les participants, et ça, des fois, on a tendance à l'oublier [...].

L'oubli auquel réfère Consuelo nous ramène à un « vieux débat » au sein des sciences sociales (et de la science en général) concernant la priorisation et la légitimité – certains diront l'hégémonie des savoirs scientifiques vis-à-vis d'autres savoirs –, un débat souvent dissimulé dans des discussions autour des savoirs profanes et experts (Blais, 2006). La pratique de la filature confronte ainsi la chercheuse à sa dite expertise et à son autorité académique. De manière similaire, Gilmore et Kenny (2015) font référence à une collision entre deux mondes dans l'ethnographie organisationnelle qui

sort la chercheuse de la zone de confort de l'université en la projetant dans un autre monde, celui du terrain, et, ce faisant, en la transformant.

La pratique de la filature confronte aussi la chercheuse à sa positionnalité, cette dernière étant comprise comme une dynamique intersectionnelle qui constitue l'identité en termes d'ethnie, de culture, de classe, de sexe, de genre, de sexualité, etc., et qui influence la vision du monde. Concept au cœur des approches féministes et décoloniales, la positionnalité se traduit en recherche qualitative par la prise en compte du lieu d'énonciation de la chercheuse et des implications sur la démarche de recherche et la production de savoir. L'explicitation de la positionnalité de la chercheuse doit donc être comprise comme une partie incontournable de l'exercice réflexif. À ce sujet, Cunliffe et Karunanayake (2013) soulignent que l'immersion sur le terrain demande souvent l'implication des chercheuses dans la vie des participantes à la recherche, générant ainsi un questionnement constant sur la positionnalité des premières. Les autrices proposent la notion d'espace hyphéniques (*hyphen-spaces*) pour mettre l'accent sur les espaces de possibilités de cette relation (voir aussi Aumais & Germain, 2021). Cette idée invite à insister non sur les frontières, mais sur les espaces de possibilités entre *fileuse* et *filée* (Cunliffe, 2003) et à apprendre à travailler dans ces espaces, dans ces marges, et à réflexivement se questionner sur la manière dont leurs présences influencent et/ou modifient les personnes et les pratiques, et vice-versa (Cunliffe & Karunanayake, 2013). Fine (1994) évoque aussi le potentiel de cet espace hyphénique entre soi et « l'autre » pour réfléchir sur la posture de la chercheuse, soulignant que la recherche qualitative produit souvent de l'altérité, en construisant l'autre à partir de la positionnalité propre de la chercheuse, sans nécessairement expliciter les conditions situées de production des connaissances. Dans notre dialogue, Nancy a soulevé l'importance d'être réflexive par rapport à la positionnalité dans la pratique de la filature :

Et aussi les autres éléments : c'est l'inévitable bagage qu'on amène dans nos choix méthodologiques, dans nos choix de quoi observer, quoi écrire, etc. Donc, toute la question de positionnalité dans les études féministes. C'est très important de réfléchir sur les relations de pouvoir : qu'est-ce qu'on amène avec nous? Quel bagage colonialiste, quels privilèges, etc. Donc, tout ça, ça met en lumière la nécessité absolue de la réflexivité dans cette démarche.

Au cœur de cette réflexion, nous retrouvons cette prise de conscience des relations de pouvoir, souvent présentées comme asymétriques et exploitantes, entre la chercheuse et la personne filée. Fine (1994) affirme d'ailleurs qu'en observant, en analysant et en représentant les activités de nos participantes, nous les colonisons et nous les distançons. Leurs voix deviennent des abstractions généralisées et généralisables. À ce sujet, Gilmore et Kenny (2015) mettent en garde contre les

interprétations simplistes des dynamiques de pouvoir entre chercheuse et participante à la recherche qui ne rendent pas compte du sentiment d'impuissance des chercheuses qui s'immergent dans un environnement social inconnu. La filature pourrait, cependant, transformer ces rapports de pouvoir.

La filature, une démarche affective

L'affect, compris comme la capacité d'affecter et d'être affectée (Massumi, 1995) ou encore la capacité d'émouvoir et d'être émue, touchée, secouée, bouleversée, voire transformée par l'expérience du terrain (Ashcraft, 2021), recèle un riche potentiel analytique. Pourtant, les aspects affectifs du travail de terrain tendent à être minimisés et il demeure une sorte d'omerta autour des expériences émotionnelles des ethnographes (Brannan, 2011). Malgré un intérêt croissant pour la question des affects et sa pertinence de plus en plus reconnue¹² (Ashcraft, 2017, 2021; Beatty, 2010; Moriceau, 2016; Vásquez, 2020), les travaux académiques tendent à ignorer la nature incarnée et matérielle de l'agentivité (capacité d'agir) et les affects ne font généralement pas l'objet d'une analyse. Pourtant, les expériences sensorielles, notre corps, nos mouvements, influencent notre manière de penser, d'entrer en relation, d'appréhender l'espace. Les tendances positivistes avec leur injonction à la neutralité persistent, et ce, même dans les travaux d'inspiration ethnographiques (Van Maanen, 1988) et l'évocation des affects demeure plus souvent associée à l'émotivité et considérée comme signe de vulnérabilité, embarrassant, féminin, immature, primitif, subjectif, voire pathologique (Lutz, 1988). La filature est cependant une méthode incarnée, comme l'évoque Nancy dans notre conversation :

Van Maanen dit même que le corps est le principal instrument de recherche dans une méthode ethnographique. Le corps de la chercheuse, du chercheur. Donc, si la méthode donne, comme je disais tout à l'heure, accès aux émotions – partiellement – dans la mesure où on peut capturer celles des acteurs, mais aussi les nôtres, nos émotions, nos malaises, nos réactions. Des choses dont on prend conscience dans le feu de l'action.

L'adoption d'une posture réflexive comme discutée précédemment implique l'exploration des affects. En effet, la chercheuse est un instrument de l'enquête et cette dernière est indissociable de qui elle est (Louis, 1991, dans Brown et al., 2005). Cela n'est pas sans amener quelques défis analytiques et socioaffectifs, comme celui de négocier la sortie du terrain et les frontières de l'engagement sur le terrain (Gill et al., 2014). Certains extraits de notre conversation évoquent les affects et les émotions ressenties sur le terrain, mais aussi ceux en lien avec les relations qui se sont tissées avec les personnes participantes et les attachements qui en ont découlé. Dans ce qui suit, Consuelo évoque la difficulté émotionnelle liée au départ du terrain :

[J]'ai fait des terrains qui étaient quand même assez longs, et j'étais dans une organisation en particulier : c'est couper le lien [...], mais il faut

quand même considérer que ce n'est pas aussi facile que l'on croit, partir du terrain; une fois qu'on a fait ce type de démarche, parce qu'on s'attache, c'est très simple. On s'attache et on s'habitue et ça fait aussi partie de notre routine.

La filature peut avoir un impact émotionnel et psychologique considérable tant pour les chercheuses que pour les participantes (Czarniawska, 2007). Cela s'explique par sa durée en présence d'autres personnes et par la coordination et la communication que cela suppose, ainsi que par la nature imprévisible de son déroulement. Pour mieux se préparer à ces impacts liés à la nature incarnée de la méthode, Gill et al. (2014) proposent quelques pistes, parmi lesquelles figure le fait de prendre soin de soi, de bien se préparer, voire de suivre des cours sur l'aspect émotionnel des méthodes qualitatives. Cependant, « faire de la filature ne requiert pas de nier ou de désavouer ses émotions, lesquelles au contraire, peuvent être considérées comme des instruments critiques »¹³ [traduction libre] (Czarniawska, 2018, p. 69). En effet, « les émotions font inévitablement partie de l'expérience de la recherche et représentent un outil pour comprendre des expériences particulières »¹⁴ [traduction libre] (Cunliffe & Karunanayake, 2013, p. 378). Par exemple, des affects vécus sur le terrain ou perçus chez nos participantes nous signalent que « quelque chose se passe » (Moriceau, 2016, p. 86), ce qui permet de déstabiliser « les représentations que nous tenons pour acquises, ce partage des rôles qui semble naturel, ces habitudes qui paraissent aller de soi » (Moriceau, 2016, p. 86) et nous sortent en quelque sorte du flux (*flow*) quotidien – de l'observation et des rôles d'observatrice et d'observée, comme l'illustre cette anecdote racontée par Nancy :

La personne se met à parler de choses très lourdes dans son vécu, de la tentative de suicide de son fils. Elle se met à pleurer en réunion. Là, je me sens vraiment intruse. Je n'ai pas à être là... puis elle me regarde en racontant son histoire comme si je fais partie de la conversation. Elle m'inclut finalement dans cette conversation... donc, il y a eu plusieurs moments où j'ai eu le sentiment d'être une intruse.

Ce malaise ressenti par Nancy sur le terrain l'a amenée vers un véritable engagement puis vers une posture réflexive de son « expérience de l'expérience »¹⁵ [traduction libre] (Massumi, 2015). Ce genre de rencontre affective peut nous amener à percevoir les subtilités, la complexité de l'expérience d'autrui, et à développer une compréhension élargie qui échappe en partie au langage et dont une méthode comme l'entretien ne saurait rendre compte. La littérature établit en effet que l'ethnométhodologie, l'ethnographie et les méthodes qui s'en inspirent (comme c'est le cas de la filature) sont à privilégier pour analyser les pratiques sociales puisqu'elles fournissent un accès aux pratiques au moment où elles se déploient (Rouleau, 2013). Il ne s'agit pas simplement de décoder, d'analyser ou de décrire les affects vécus ou

observés, mais, comme l'explique Moriceau, de les expérimenter, de nous « laisser affecter » (2016, p. 90) par l'expérience qui nous transforme, par le malaise qui nous envahit, qui nous permet de mieux comprendre ce qui se passe, de faire « naître du sens » et de nous laisser guider par cette expérience et ces questionnements.

La filature, une démarche en mouvement

Cette pratique, par son caractère particulier – le fait de suivre quelqu'un partout, mais aussi d'être en mouvement avec cette personne –, la mobilité du *shadowing* fait quelque chose de très différent de quand on est stationnaire; [quand] on observe des réunions, on est assis, ce n'est pas la même chose que de marcher. Vous l'avez peut-être expérimenté dans votre vie quotidienne, mais quand on prend une marche avec quelqu'un, il y a des choses qu'on se dit en marchant qui ne sont pas les mêmes que si on est assis à la table (Consuelo).

Ces paroles de Consuelo, reprises de notre conversation, mettent le doigt sur une des caractéristiques centrales, et une des forces de la filature en tant que méthode d'observation : sa mobilité. La filature permet de capturer le travail et la vie de celles qui sont toujours en mouvement, déjà ailleurs, médiées par des interfaces, des plateformes et des réseaux, au rythme de l'organisation et au moment de l'organisation (Czarniawska, 2007). Toutefois, la mobilité qui caractérise la filature va au-delà du fait de se déplacer d'un endroit à l'autre. Comme l'exprime bien Czarniawska :

L'avantage de la filature est que les déplacements sont doubles – le monde et ses événements deviennent accessibles aux yeux et aux oreilles de l'observé[e] et de l'observat[rice]. L'observation est quadripartite : L'observat[rice] et l'observé[e] s'observent mutuellement, et [elles] observent tou[te]s deux ce qui se passe autour d'[elles] – comme avec un appareil photo à quatre objectifs¹⁶ [traduction libre] (2018, p. 69).

Ce double déplacement – du monde et du binôme *fileuse-filée* – rend difficile, voire impossible, le contrôle de ce mouvement par la chercheuse qui doit plutôt se laisser guider par la personne qu'elle file. Comme chez la flâneuse de De Certeau (1984) qui parcourt les rues de Paris, le mouvement dans la filature s'assimile à une tactique qui déstabilise de manière créative et ludique des façons de faire prédéterminées dans la recherche. C'est en ce sens qu'une négociation constante s'opère entre la chercheuse, la personne qu'elle file et le monde. Lors de notre conversation, nous avons soulevé les enjeux liés à cette négociation par rapport au terrain (accès et départ), ainsi qu'aux rôles de la chercheuse. Comme le souligne McDonald (2017), la question de l'accès au terrain ne peut être négociée de manière ponctuelle au début de la recherche. Au contraire, l'accès doit être continuellement rediscuté entre la chercheuse, la participante et l'organisation.

Donc, se préparer implique la négociation de l'accès, qui n'est pas seulement quelque chose qu'on doit faire au début pour accéder au terrain, mais une espèce de négociation continue parce qu'il se passe toutes sortes de choses au quotidien, toutes sortes d'émotions, de part et d'autre [...] Au début de l'expérience, ça a été quand même relativement difficile en termes de questionnements générés par tout ça. Donc, négocier l'accès et aussi développer un lien de confiance (Nancy).

Dans cet extrait, Nancy soulève le caractère continu de la négociation de l'accès dans le cadre de la filature qui s'explique, entre autres, par les imprévus et les surprises propres à la démarche ethnographique, mais aussi par la spontanéité et l'imprévisibilité des activités quotidiennes. À ceci elle ajoute le développement du lien de confiance. La manière dont la chercheuse tiendra compte des malaises, des questionnements, des inquiétudes, des inconforts et des attentes par rapport à sa présence et à la démarche de recherche façonneront la relation avec la participante, mais aussi avec les personnes qui l'entourent. L'éventail des personnes rencontrées spontanément au cours de la filature – une collègue croisée à la cafétéria, une amie qui vient prendre des nouvelles – demeure imprévisible. Certaines de ces personnes (une cliente au bout du fil, par exemple) ne sauront jamais qu'elles ont participé à une recherche. Cela pose des questions éthiques notamment en ce qui concerne le consentement libre et éclairé des participantes à la recherche, consentement que les conseils d'éthique demandent souvent par écrit, ce qui rend l'exercice encore plus difficile (McDonald, 2017). Par ailleurs, ces questions se posent par rapport au départ du terrain, comme l'illustrent les extraits suivants tirés de notre conversation :

Je trouve qu'il y a aussi comme une négociation de ce départ, à la fois pour nous, mais aussi pour les personnes qui finalement, d'une certaine manière, se sont habituées à notre présence, nous ont intégrées des fois dans leur équipe parce qu'on prend un rôle qui est plus participant, donc, à un moment donné, il faut quand même se retirer (Consuelo).

La question du départ : dans mon cas, ça a été, disons, un processus qui a duré plus longtemps. Une des participantes, justement, m'a recontacté pour dire : « Écoute, ça me manque, tu étais en quelque sorte ma conscience, est-ce qu'on pourrait faire des entretiens mensuelles? » OK, donc, on a fait des entretiens mensuelles pendant six mois à sa demande (Nancy).

Le caractère relationnel et affectif de la démarche de filature apparaît ici comme central dans la négociation du départ. Dans le premier extrait, Consuelo y réfère en termes d'intégration de la chercheuse et d'habitation pour les participantes. Dans le deuxième, Nancy partage son expérience en montrant que la fin d'une filature peut prendre des formes et des durées différentes selon les besoins et les désirs de la

personne filée et de la chercheuse. Quand et comment partir sont des questions cruciales pour la pratique de la filature, et de manière plus générale les démarches ethnographiques. Comme nous l'avons noté, l'accent porté sur l'accès au terrain et l'appareillage logistique de ce type de démarche mettent souvent sous silence la forte composante émotionnelle du départ (Gill et al., 2014; Gilmore & Kenny, 2015).

Un autre aspect découlant du caractère mouvant de la filature concerne la transformation des rôles de la chercheuse au cours de la démarche ethnographique, qui sont aussi appelés à être renégociés. Cette renégociation se joue avant tout en ce qui a trait aux perceptions et aux attentes du milieu de recherche. Dans notre conversation, Nancy partage à ce sujet quelques anecdotes de terrain qui sont très éloquentes :

J'ai compilé toutes les étiquettes qu'on m'a attribuées dans toute l'expérience; il y en avait au moins vingt. Donc, il y avait « notre chercheuse », « mon ombre », « ma conscience », donc ça alternait entre *outsider* et *insider*. [...] C'est très mouvant.

[...] Il est arrivé qu'on m'interpelle et qu'on dise : « Toi, tu n'arrêtes pas de nous observer... alors là, dis-nous donc, qu'est-ce que tu notes en ce moment? » [...] donc parfois, on m'assignait une posture d'experte et on me demandait mon avis sur les choses. Alors au début, c'était pour moi, c'était « qu'est-ce que je fais avec ça? ». C'est déstabilisant (Nancy).

Ces propos de Nancy montrent bien comment les personnes filées assignent des rôles aux chercheuses qui fluctuent entre des postures de proximité et de distance selon la situation donnée, les besoins du milieu et les interprétations quant à la place et au rôle des chercheuses. Ces rôles qui parfois ne correspondent pas à la stratégie de recherche que nous avons développée ni aux impératifs d'objectivité et de légitimité que nous avons appris créent ainsi des malaises et surtout des questionnements. Ainsi, la négociation des rôles de la chercheuse se joue aussi sur le plan de ses propres attentes et interprétations sur son travail et sur la recherche scientifique. Consuelo, à ce sujet, partage une expérience de terrain qui l'a amené à requestionner son statut de chercheuse non participante :

Et d'autre part, cette demande que je sentais des fois quand ils disaient : « Mais toi, qu'est-ce que tu penses du plan de com qu'on est en train de faire? » parce que j'avais fait les coms à l'époque dans cette organisation, puis là c'était justement de renégocier ce rôle que je m'étais d'une certaine manière donné, et moi de leur dire : « Mais moi, je suis une ombre. Les ombres ne parlent pas... ». C'était ça ma réponse au début. Puis vers la fin (j'ai fait un terrain de quatre mois), je répondais au téléphone (Consuelo).

Cet extrait illustre bien la transformation du rôle de la chercheuse par les relations qu'elle entretient avec le terrain, et plus particulièrement les personnes

participantes à la recherche. Coffey (1999) souligne à ce sujet que les personnes chercheuses se rendent dans des terrains de recherche en tant que « soi-en-devenir » (*selves-in-process*) (p. 158). Ainsi, leur propre travail identitaire est pris dans ce qu'elles vivent sur le terrain, et est inévitablement façonné et informé par les autres personnes qu'elles rencontrent.

Discussion conclusive

Cet article a été animé par une interrogation de l'application et de la pertinence des présupposés scientifiques de neutralité, d'objectivité et de distanciation dans la pratique de la filature. Nous nous sommes demandé s'il était véritablement possible d'adopter une telle méthode sans nous engager avec le milieu observé, sans l'affecter et en être affectées, sans influencer le cours de l'action. La réponse que nous fournissons s'appuie sur une mise en dialogue de nos expériences de filature et de la littérature sur ce sujet : par sa nature intersubjective, réflexive, affective et mouvante, la filature se présente comme une démarche relationnelle, un couplage intime entre *fileuse et filée*, qui invite à un engagement ontologique (Ingold, 2014).

Or, comme nous l'évoquions en introduction, les recherches qualitatives, et plus particulièrement les démarches ethnographiques, peinent à se libérer de l'emprise de ces impératifs de scientificité hérités de la recherche positiviste (Cunliffe, 2022; Linstead, 1994; Pestre, 2013; Sandberg, 2016). Une posture qui n'est au fond qu'une façon de connaître parmi d'autres, et qui oublie trop souvent qu'elle est le produit de rapports sociaux, d'une histoire (Piron, 2017). Dans le cas de la filature, nous avons argumenté que la métaphore de l'ombre qui sous-tend cette méthode contribue à renforcer ce positionnement dominant. Suggérant une forme d'observation sans participation par l'effacement de la fileuse (qui demeure dans l'ombre), cette métaphore réinstaure l'idée selon laquelle la subjectivité de la chercheuse doit être éliminée pour éviter les biais. Les expériences que nous avons partagées dans cet article montrent pourtant que l'essence même de la filature passe par la participation et l'engagement de la chercheuse avec la personne qu'elle file et son entourage.

Afin de s'éloigner de l'image d'une ombre passive qui, dans l'obscurité, suit une personne sans la déranger « comme une mouche sur un mur », des métaphores alternatives ont été développées. Comme il a été noté dans la revue de la littérature, ces travaux ont proposé des nuances d'ombrage pour élargir la métaphore de l'ombre. Cependant, celle-ci demeure selon nous problématique, car elle relègue au second plan ce qui nous semble être la particularité première de la filature, soit la mise en relation *par* et *dans* le mouvement. D'autres métaphores ont été proposées pour souligner cette dimension relationnelle de la filature, telles que les métaphores du binôme particulier (*peculiar twosome*), de la lampe du casque du mineur, du *spect-acting* et du *dwelling*. On retrouve aussi la dimension relationnelle, de manière plus générale, dans la définition d'ethnographie comme rencontre à l'autre (Rouleau, 2013). Or ces

propositions ne s'attardent pas nécessairement à expliciter le vécu de cette mise en relation en termes du rapport d'altérité que la filature crée.

Dans la continuité de ces propositions et à partir des expériences et des réflexions partagées dans cet article, nous proposons une nouvelle métaphore de la filature comme tissage de relations (au pluriel). Par cette métaphore, nous voulons ancrer la nature profondément relationnelle de cette démarche de recherche dans la construction de l'altérité. À ce sujet, Aumais et Germain (2021) affirment que la filature crée un espace « d'entredeux » comme un ensemble de positions relationnelles entre la *fileuse* et la *filée*. Dans cet espace, la chercheuse sert de miroir, participant à la construction et à la déconstruction de l'identité de la personne qu'elle file, de la même manière que le regard de cette dernière sur la chercheuse transforme son identité (toujours) en devenir – l'ombre devient ombragée (Vásquez, 2013). Comme le notent les auteurs : « Si les identités et leurs différences présupposées disparaissent progressivement au fil de la relation, il s'agit de comprendre ce que cet “entredeux” produit et révèle en termes d'altérité (Jullien, 2016) »¹⁷ [traduction libre] (Aumais & Germain, 2021, p. 16). S'attarder à la production de cette altérité demande alors de considérer le potentiel transformateur de la filature à la fois pour la personne filée que pour la personne fileuse. Plus qu'une technique de collecte de données, la filature telle que nous la définissons se constitue alors en une rencontre transformatrice : affectées par cette relation intime et dans la durée avec l'autre, fileuse et filée ne sont plus les mêmes, *elles deviennent ensemble*. Le fait que cette relation soit vécue transforme aussi notre objet de recherche : ce dernier devient une partie de nous qui imprègne notre relation à autrui et au monde (Aumais & Germain, 2021). Ainsi, les « construits »¹⁸ produits par la filature sont en quelque sorte des artefacts de la rencontre de l'autre, des relations tissées, de la dynamique, de nos voix respectives, incorporant affects, expériences antérieures, représentations de soi et coconstruction identitaire.

Par ailleurs, si nous avons retenu la métaphore du tissage, c'est aussi qu'elle évoque l'artisanat qui a été l'une des premières carrières accessibles aux femmes (avec le tricot et la broderie), mobilisant des savoir-faire dits féminins associés à la sphère domestique (Amossé, 2004). Nous trouvons intéressante l'association de genre et de pratique artisanale dans cette métaphore puisque l'artisanat fut longtemps sous-valorisé par rapport à d'autres formes d'art comme le demeurent les approches relationnelles au sein des méthodes qualitatives, malgré une indéniable transformation (les revues savantes, par exemple, continuent de prioriser des « méthodes traditionnelles » par rapport aux méthodes « plus humaines ») (Cunliffe, 2022). La littérature s'intéresse surtout à l'influence de la chercheuse sur les construits (ses biais) et relativement peu aux processus de construction identitaire qu'elle engage. En effet, si le terme *shadowing* réfère à la notion d'ombre, qui est désincarnée, son expérience ne l'est pas et elle engage la chercheuse dans son intégralité (Aumais, 2019). Par ailleurs, cette

métaphore évoque la fabrique d'un tissu (social) à partir de milliers de fils en tension, ce qui permet aussi de souligner pour nous la nature polyvocale de la filature. En effet, comme nous l'avons discuté dans cet article, le tissage de relations de la filature met en dialogue des personnes et des réalités différentes, tout comme l'entrelacement de fils de couleurs diverses dans un tissu.

Cette métaphore, qui ouvre des possibles autour d'une épistémologie du lien (Piron, 2017), permet de sortir du schéma normatif positiviste pour reconnaître et accueillir l'articulation entre le savoir et les conditions matérielles d'existence des personnes. À l'instar d'autres approches interprétativistes (Fine, 1994; Tillmann-Healy, 2016), la métaphore de la filature comme tissage de relations propose un dépassement des idées d'enquête désincarnée, de neutralité scientifique et de vérité universelle pour s'intéresser à des vérités relationnelles, passionnées, vécues par le moyen d'un engagement entier sur le terrain dans lequel les frontières entre nous et les personnes suivies sont mouvantes, voire s'effacent. Au lieu de « parler pour » ou même de « donner la parole » à nos participantes, nous apprenons ainsi à les connaître et nous tissons avec elles des liens, voire des attachements significatifs et durables, nous permettant ainsi de nous engager ensemble dans une entreprise épistémique riche et stimulante.

Notes

¹ Nous utilisons ici le terme *filature*, mais le terme anglais *shadowing* est le plus utilisé dans la littérature francophone. L'idée d'ombre (*shadow*) est centrale dans sa définition.

² Étant donné le caractère réflexif de cet article, et la posture féministe qui sous-tend notre proposition de métaphore de tissage de relations pour rendre compte de la pratique de la filature, nous faisons le choix de féminiser ce texte.

³ « *Nothing could be further from the truth* » (Ingold, 2014, p. 387).

⁴ « *For to observe is not to objectify; it is to attend to persons and things, to learn from them* » (Ingold, 2014, p. 387).

⁵ « *a grounded study of activities* » (McDonald, 2005, p. 467).

⁶ « *detached theoretical exercises* » (Marcus, 1997, 2001).

⁷ « *A process-centered approach nurturing a cultural sensitive and ethically responsible relationship* » (Allen et al., 2022, p. 178).

⁸ Une démarche similaire est proposée par Christophe et al. (2021) pour faire le travail de sélection des données de terrains issues de recherches ethnographiques. Ces autrices et cet auteur proposent d'interroger les récits des personnes chercheuses à partir de la triple mimésis de Ricœur.

⁹ Toutes les citations des autrices de l'article dans les parties suivantes proviennent des échanges tenus lors de l'atelier doctoral.

¹⁰ « *truth claims, assumptions about reality and the ways in which we generate accurate theories* » (Cunliffe, 2003, p. 984).

¹¹ « *honour their commitment and debt to those they study* » (Gilmore & Kenny, 2015, p. 57).

¹² Nous sommes conscientes qu'il existe une littérature abondante qui étudie les émotions, l'affectivité et les affects et qui opère de fines distinctions entre ces concepts, ce que nous ne faisons pas ici.

¹³ « *Shadowing and estrangement do not require that researchers disavow their feelings or negate them; on the contrary, emotions become a critical research instrument* » (Czarniawska, 2018, p. 69).

¹⁴ « *Emotions can also be an inevitable part of research as a way of understanding particular experiences* » (Cunliffe & Karunanayake, 2013, p. 378).

¹⁵ « *The experience of experience* » (Massumi, 2015).

¹⁶ « *The advantage of shadowing is that the moves are double—the world and its events become available to the eyes and ears of both the observed and the observer. The observation is four-sided: The observer and the observed observe one another, and they both observe what is happening around them—as with a four-lens reflex camera* » (Czarniawska, 2018, p. 69).

¹⁷ « *If identities and their presupposed differences disappear gradually as the relationship develops, it is then a question of understanding what this “in-between” produces and reveals in terms of otherness* » (Aumais & Germain, 2021, p. 16).

¹⁸ Nous reprenons ici l'heureuse formulation de Dalbera (2002) pour éviter le terme *données*, un autre héritage du positivisme.

Références

- Allen, J., Rivkin, I. D., & Trimble, J. E. (2022). Relational methodology. Dans K. C. McLean (Éd.), *Cultural methods in psychology: Describing and transforming cultures* (pp. 174-207). Oxford University Press.
- Amossé, T. (2004). Professions au féminin. Représentation statistique, construction sociale. *Travail, genre et sociétés*, 1(11), 31-46.
- Ashcraft, K. L. (2017). « Submission » to the rule of excellence: Ordinary affect and precarious resistance in the labor of organization and management studies. *Organization*, 24(1), 36-58.
- Ashcraft, K. L. (2021). Communication as constitutive transmission? An encounter with affect. *Communication Theory*, 31(4), 571-592.
- Aumais, N. (2019). Parce qu'une ombre demeure visible. Dans J.-L. Moriceau, & R. Soparnot (Éds), *Recherche qualitative en sciences sociales. S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode* (pp. 275-279). Éditions Management et Société.

- Aumais, N., & Germain, O. (2021). *Shadowing as a liminal space: A relational view*. Dans A. Risberg, S. N. Just, & F. Villesèche (Éds), *Routledge companion to organizational diversity research methods* (pp. 147-161). Routledge.
- Beatty, A. (2010). How did it feel for you? Emotion, narrative, and the limits of ethnography. *American Anthropologist*, 112(3), 430-443.
- Blais, L. (2006). Savoir expert, savoirs ordinaires : qui dit vrai? Vérité et pouvoir chez Foucault. *Sociologie et sociétés*, 38(2), 151-163.
- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, 1(14), 145-152.
- Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed* (trad. A. Charles et M.-O. Leal McBride). Theatre Communications Group.
- Brannan, M. J. (2011). Researching emotions and the emotions of researching: The strange case of Alexithymia in reflexive research. *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 4(3/4), 322.
- Brown, A. D., Humphreys, M., & Gurney, P. M. (2005). Narrative, identity and change: A case study of Laskarina Holidays. *Journal of Organizational Change Management*, 18(4), 312-326.
- Bruni, A., Gherardi, S., & Poggio, B. (2004). *Gender and entrepreneurship: An ethnographic approach*. Routledge.
- Christophe, C., Jojczyk, J., & Lambotte, F. (2021). La triple mimésis de Ricœur comme herméneutique des événements de communication constitutifs de l'organisation. *Communication & Organisation*, (59), 59-76. <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.9875>
- Coffey, A. (1999). *The ethnographic self*. Sage Publications.
- Cunliffe, A. L. (2003). Reflexive inquiry in organizational research: Questions and possibilities. *Human Relations*, 56(8), 983-1003.
- Cunliffe, A. L. (2022). Must I grow a pair of balls to theorize about theory in organization and management studies? *Organization Theory*, 3(3). <https://doi.org/10.1177/26317877221109277>
- Cunliffe, A. L., & Karunanayake, G. (2013). Working within hyphen-spaces in ethnographic research. *Organizational Research Methods*, 16(3), 364-392.
- Czarniawska, B. (2007). *Shadowing and other techniques for doing fieldwork in modern societies*. Copenhagen Business School Press.

- Czarniawska, B. (2008). Organizing: How to study it and how to write about it. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 3(1), 4-20.
- Czarniawska, B. (2018). Fieldwork techniques for our times: Shadowing. Dans M. Ciesielska, & D. Jemielniak (Éds), *Qualitative methodologies in organization studies* (pp. 53-74). Palgrave Macmillan Cham.
- Dalbera, J.-P. (2002). Le corpus entre données, analyse et théorie. *Corpus*, (1). <https://doi.org/10.4000/corpus.10>
- De Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. University of California Press.
- Elias, N. (1983). *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Éditions Fayard.
- Fine, M. (1994). Working the hyphens: Reinventing self and other in qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The landscape of qualitative research: The theories and issues* (pp. 130-155). Sage Publications.
- Gill, R. (2011). The shadow in organizational ethnography: Moving beyond shadowing to spect-acting. *Qualitative Research in Organizations and Management*, 6(2), 115-133.
- Gill, R., Barbour, J., & Dean, M. (2014). Shadowing in/as work: Ten commandments. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 69-89.
- Gilmore, S., & Kenny, K. (2015). Work-worlds colliding: Self-reflexivity, power and emotion in organizational ethnography. *Human Relations*, 68(1), 55-78.
- Giorgi, A. (1994). A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology*, 25(2), 191-220.
- Hardy, C., Phillips, N., & Clegg, S. (2001). Reflexivity in organization and management theory: A study of the production of the research 'subject'. *Human Relations*, 54(5), 531-560.
- Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography! *Hau: Journal of ethnographic theory*, 4(1), 383-395.
- Linstead, S. (1994). Objectivity, reflexivity, and fiction: Humanity, inhumanity, and the science of the social. *Human Relations*, 47(11), 1321-1346.
- Lutz, C. A. (1988). *Unnatural emotions: Everyday sentiments on a micronesia atoll and their challenge to western theory*. University of Chicago Press.
- Marcus, G. E. (1997). The uses of complicity in the changing mise-en-scene of anthropological fieldwork. *Representations*, (59), 85-108.

- Marcus, G. E. (2001). From rapport under erasure to theaters of complicit reflexivity. *Qualitative Inquiry*, 7(4), 519-528.
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, (31), 83-109.
- Massumi, B. (2015). *Politics of affects*. Polity Press.
- McDonald, S. (2005). Studying actions in context: A qualitative shadowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 5(4), 455-473.
- McDonald, S. (2017). Going with the flow: Shadowing in organisations. Dans C. Cassell, A. Cunliffe, & G. Grandy (Éds), *The Sage handbook of qualitative business and management research methods* (Vol. 2). *Methods and challenges* (pp. 205-218). Sage Publications.
- McDonald, S., & Simpson, B. (2014). Shadowing research in organizations: The methodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 3-20.
- Merleau-Ponty, M. (1992). *Phénoménologie de la perception*. Éditions Gallimard. (Ouvrage original publié en 1945).
- Meunier, D., & Vásquez, C. (2008). On shadowing the hybrid character of actions: A communicational approach. *Communication Methods and Measures*, 2(3), 167-192.
- Moriceau, J.-L. (2016). Une approche affective de la communication organisationnelle. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, (9). <https://doi.org/10.4000/rfsic.2478>
- Özbilgin, M., & Vassilopoulou, J. (2018). Relational methods in organization studies: A critical overview. Dans M. Ciesielska, & D. Jemielniak (Éds), *Qualitative Methodologies in Organization Studies* (Vol. II). *Methods and Possibilities* (pp. 151-177). Palgrave Macmillan Cham.
- Pestre, D. (2013). *À contre-science : politiques et savoirs des sociétés contemporaines*. Éditions du Seuil.
- Piron, F. (2017). Méditation haïtienne : répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 33-60.
- Rouleau, L. (2013). L'ethnographie organisationnelle d'hier à demain. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels* (HS Supplément), 27-43.
- Sandberg, J. (2016). How do we justify knowledge produced within interpretive approaches? *Organizational Research Methods*, 8(1), 41-68.

- Skoggard, I., & Waterston, A. (2015). Introduction: Toward an anthropology of affect and evocative ethnography. *Anthropology of Consciousness*, 26(2), 109-120.
- Tillmann-Healy, L. M. (2016). Friendship as method. *Qualitative Inquiry*, 9(5), 729-749.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the field: On writing ethnography*. University of Chicago Press.
- Vásquez, C. (2013). Devenir l'ombre de soi-même et de l'autre. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels* (HS Supplement), 69-89.
- Vásquez, C. (2020). (In)habitée par le cancer : récits critiques des trajectoires affectives d'un terrain miné d'émotions. *Recherches qualitatives*, 39(2), 193-214.
- Vásquez, C., Brummans, B. H. J. M., & Groleau, C. (2012). Notes from the field on organizational shadowing as framing. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7(2), 144-165.

Nancy Aumais (Ph. D., UQAM) est professeure de management à l'ESG-UQAM. Ses centres d'intérêt de recherche sont liés à la construction de l'identité managériale et entrepreneuriale, au genre et à la manière dont les pratiques de genre contribuent à la (dé)construction de l'altérité et de l'inégalité dans les organisations. Ses travaux mobilisent des méthodes ethnographiques telles que la filature (shadowing).

Consuelo Vásquez (Ph. D., Université de Montréal) est professeure en communication organisationnelle au Département de communication sociale et publique de l'UQAM. Ses centres d'intérêt de recherche comprennent la constitution communicative des organisations, les épistémologies du Sud et les organisations fragiles. Sa recherche s'inscrit dans les démarches ethnographiques, plus particulièrement la filature (shadowing).

Pour joindre les autrices :
aumais.nancy@uqam.ca
vasquez.consuelo@uqam.ca

L'utilisation de photos commentées pour approfondir l'analyse et la compréhension du travail salarié et domestique des enseignantes

Karine Bilodeau, Ph. D., chercheuse postdoctorale

Université de Montréal, Québec, Canada

Émilie Giguère, Ph. D.

Université Laval, Québec, Canada

Louise St-Arnaud, Ph. D.

Université Laval, Québec, Canada

Résumé

Cet article présente une stratégie de recherche qualitative narrative articulée autour d'une collecte de données en trois temps : des entretiens individuels, des données complémentaires s'appuyant sur des photos commentées créées par les participantes et des entretiens de groupe. Cette stratégie fut élaborée dans le cadre d'un projet de recherche portant sur les expériences d'intégration au travail et le rapport au travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Ce projet avait pour objectif de favoriser la mise en visibilité et en mots de certains aspects difficiles ou invisibles du travail salarié et domestique. Cet article détaille les fondements épistémologiques et théoriques, les stratégies de collecte de données, et plus spécifiquement les photos commentées, ainsi que certaines données générées. Finalement, certains apports sont soulevés, notamment un plus grand engagement des participantes à la coconstruction des résultats dépassant les limites spatiotemporelles traditionnelles des entretiens individuels et de groupe.

Mots clés

PHOTOS COMMENTÉES, RECHERCHE QUALITATIVE, TRAVAIL SALARIÉ ET DOMESTIQUE, TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT, TRAVAIL INVISIBLE

Note des autrices : Ce projet a été soutenu par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH).

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 42(1), pp. 114-136.

CONTRIBUTIONS À UNE CONNAISSANCE APPROFONDIE DE DISPOSITIFS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2023 Association pour la recherche qualitative

The use of commented photography to enrich the analysis and understanding of the salaried and domestic work of teachers

Abstract

This article presents a qualitative narrative research strategy based on a three-step data collection process: individual interviews, complementary data based on commented photos created by participants, and group interviews. This strategy was developed as part of a research project on workplace integration experiences and women's relationship to work in preschool and elementary education. The objective of the project was to facilitate the visibility and expression of certain challenging or invisible aspects of salaried and domestic work. This article details the epistemological and theoretical foundations, data collection strategies, that is, commented photos, as well as some of the data generated. Finally, potential contributions were raised, including greater involvement of participants in the co-construction of results beyond the traditional spatial and temporal boundaries of individual and group interviews.

Keywords

COMMENTED PHOTOGRAPHY, QUALITATIVE RESEARCH, SALARIED AND DOMESTIC WORK, TEACHING WORK, INVISIBLE WORK

Introduction

Cet article présente une stratégie de recherche qualitative narrative articulée autour d'une collecte de données en trois temps : des entretiens individuels, une méthode de collecte de données complémentaires s'appuyant sur des photos commentées prises et commentées par les participantes et des entretiens de groupe.

Cette stratégie de recherche a été élaborée dans le cadre d'un projet de recherche portant sur les expériences d'intégration au travail et le rapport au travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire. Les objectifs de ce projet étaient de décrire et d'analyser les expériences marquantes du travail, l'intégration au travail, la valeur accordée aux diverses sphères de vie, voire leur interdépendance, tout en intégrant une vision élargie du travail (salarie et domestique, visible et invisible).

Considérant l'aspect novateur de cette stratégie de collecte de donnée en trois temps, cet article ouvre sur ses ancrages épistémologiques et théoriques. S'ensuit une présentation du choix d'une recherche narrative permettant de soutenir la mise en place d'une stratégie de collecte de données favorisant les dynamiques subjectives et intersubjectives, ainsi que la mise en visibilité du travail (salarie et domestique) invisible de femmes. Comme l'utilisation de photos commentées est novatrice en analyse du travail, elle occupera une place prépondérante dans cet article. Ainsi, quelques résultats provenant spécifiquement de cette collecte de données complémentaires sont présentés. Finalement, ces éléments ouvrent sur une discussion concernant certains apports de ces stratégies combinées.

Les fondements épistémologiques et théoriques

La posture épistémologique s'ancre dans un paradigme constructiviste interprétatif-critique. Cette recherche s'appuie d'une part sur le paradigme constructiviste/interprétatif dominant en recherche qualitative (Merriam & Tisdell, 2016). Ce paradigme est inductif et implique que les questions de recherche soient suffisamment larges. Alors que le terme *interprétation* reflète un désir de la part des chercheuses et chercheurs à comprendre la réalité à partir du sujet et de son vécu subjectif, le terme *constructiviste* reflète davantage l'idée d'une coconstruction intersubjective, c'est-à-dire l'idée que le sujet et la personne chercheuse construisent ensemble les connaissances produites (Scotland, 2012). D'autre part, cette recherche s'appuie sur le paradigme critique qui considère que la chercheuse ou le chercheur va au-delà de l'interprétation et de la compréhension des individus et de leur monde (Merriam & Tisdell, 2016). Ce paradigme s'oppose à l'idée d'une réalité « naturelle », mais considère plutôt que la réalité et les connaissances produites à propos de la réalité sont créées et façonnées par des forces sociales, politiques, culturelles, économiques, ethniques et sexistes qui sont réifiées au fil du temps en structures sociales considérées comme naturelles ou réelles (Potts & Brown, 2015; Scotland, 2012). Dans ce contexte, les individus naissent dans une culture préexistante qu'ils s'approprient (Crotty, 1998) : ils sont altérés par un système donné et l'altèrent en retour. De plus, ce système est stratifié et traversé par plusieurs formes d'inégalités (Crotty, 1998). Les approches théoriques critiques ont tendance à s'appuyer sur des méthodes dialogiques, soit des méthodes combinant l'observation et l'entretien avec des approches favorisant la conversation et la réflexion. Ce dialogue de réflexion permet à la chercheuse ou au chercheur et aux participants et participantes de s'interroger sur l'état « naturel » des phénomènes et de contester les mécanismes de maintien de l'ordre afin d'en comprendre les tensions et les conflits (Robert Wood Johnson Foundation, 2008). En somme, le paradigme critique tente de remettre en question des suppositions tenues pour acquises.

Considérant les objectifs de recherche présentés en introduction, le cadre théorique s'appuie sur l'approche compréhensive, l'approche constructiviste, la perspective de la psychodynamique du travail et la sociologie des rapports sociaux de sexe.

L'approche théorique compréhensive prend appui sur une ontologie considérant l'hétérogénéité et la diversité qui caractérisent les « faits » sociaux (Charmillot & Seferdjeli, 2002; Hays & Singh, 2012; Paillé & Mucchielli, 2016). Selon Dejours (1995), la perspective théorique compréhensive émerge des travaux philosophiques de Dilthey (1942) qui affirme que les fondements scientifiques nécessaires aux sciences historiques se trouvent dans la psychologie de l'action, soit la connaissance du fonctionnement de l'esprit de l'humain engagé dans une société. À partir de cette

perspective, Dilthey (1942) soutient que si l'histoire est possible, c'est à la base parce que les hommes et les femmes pensent leur rapport au monde. C'est au regard du sens qu'ils et elles construisent leur situation et organisent leurs conduites et actions. L'élément central de cette perspective devient alors la question du sens : « Quel sens les hommes assignent-ils au monde et à leur situation dans le monde? [...] comment avoir accès à ce sens? » (Dejours, 1995, p. 92). Pour Dejours (1995), la clé de cette réponse se trouve dans le pouvoir d'entrer dans le monde subjectif de l'autre, soit son monde vécu. L'approche constructiviste considère que les connaissances sont coconstruites dans un processus intersubjectif entre la chercheuse ou le chercheur et les participants et participantes (Guba & Lincoln, 1998; Hatch, 2002; Hays & Singh, 2012). Cette perspective soutient que différents référentiels influencent la construction de la réalité des individus ou du phénomène étudié (Mucchielli, 2009). La réalité constitue ainsi un processus perpétuellement inachevé et relatif (Berthelot, 2006; Mucchielli, 2009).

Dejours (1995), fondateur de la perspective de la psychodynamique du travail, s'appuie sur une approche « constructiviste-subjectiviste » où ce sont les personnes qui « produisent les faits sociaux par leurs actions » (p. 91) d'où, selon lui, la nécessité de développer une « théorie » permettant de comprendre l'action à partir des expériences subjectives des travailleurs et travailleuses. Cette compréhension se situe au cœur de la compréhension des conduites des travailleuses et travailleurs. D'emblée, la psychodynamique du travail aborde le rapport au travail sous l'angle de la domination de la rationalité économique sur les mondes sociaux et subjectifs des individus. Ainsi, en passant par la perspective théorique compréhensive, la perspective constructiviste-subjectiviste permet de comprendre comment les rationalités guident les conduites et le comportement des travailleurs et travailleuses afin d'aborder le sens qu'ils et elles leur attribuent. Le vécu subjectif au travail nécessite inévitablement la prise en compte de la souffrance, des contraintes, ainsi que de la peur de l'échec comme éléments centraux pour comprendre ce qui motive ces conduites (Dejours, 2002). Cet effort de compréhension des conduites humaines nécessite que le chercheur ou la chercheuse reconnaisse que ses propres connaissances sont insuffisantes et ne lui fournissent pas l'ensemble des éléments nécessaires à l'accès à la compréhension des conduites humaines. Dans ce contexte, il ou elle doit se rapprocher du sujet par l'intermédiaire de la parole, du commentaire et de l'explication par et avec ce sujet afin d'en arriver à une intercompréhension de ce que le sujet vit ou a vécu (Dejours, 2002). Cette intercompréhension permet la « formulation vivante, affectée, engagée, subjective » (Dejours, 1980, p. 189) de connaissances.

Considérant que l'objet de la recherche concerne le rapport au travail des femmes, la prise en compte d'une perspective féministe est de mise. Un thème récurrent dans la recherche qualitative féministe est la question de la production des connaissances : ces connaissances sont produites par qui? Pour qui? Où et comment

ont-elles été obtenues? Dans quels buts? Les perspectives féministes posent un regard critique sur le concept du genre en tant qu'organe permettant de déterminer (de hiérarchiser) l'ordre social général dans les sociétés modernes, ainsi que dans les institutions sociales, y compris non seulement celle de la famille, mais aussi de l'économie, de la politique, de la religion, de l'armée, de l'éducation et de la médecine. Dans cette conceptualisation, le genre ne fait pas seulement partie des structures de la personnalité et de l'identité, il est aussi considéré en tant que statut formel et bureaucratique, ainsi qu'en tant que statut au sein des systèmes de stratification multidimensionnels provenant des économies politiques et des hiérarchies de pouvoir (Acker, 1990; Olesen, 2018). Parmi les diverses perspectives féministes, la sociologie des rapports sociaux de sexe semble la plus adaptée pour comprendre les expériences subjectives au travail ainsi que les enjeux de l'articulation emploi-famille, puisqu'elles concernent spécifiquement la question du travail, la division sexuelle du travail dans et par le travail et remettent en question l'attribution du travail domestique aux femmes (Delphy, 2009; Galerand & Kergoat, 2013; Molinier, 2008). Les théories féministes en sociologie des rapports sociaux de sexe partent d'une redéfinition du concept de travail pour inclure les activités de travail domestique comme partie intégrante et indissociable du travail des femmes (Galerand & Kergoat, 2014; Kergoat, 2012). Cette conceptualisation élargie du concept de travail postule l'existence d'une division sexuelle du travail (professionnelle et domestique, rémunérée et non rémunérée, productive et reproductive, marchande et non marchande) entre les groupes d'hommes et de femmes au sein de la société (Galerand & Kergoat, 2008). En ce sens, la sociologie des rapports sociaux de sexe permet de considérer la part invisible omniprésente occupée par le travail domestique, peu importe le type de travail salarié que les femmes effectuent (Guichard-Claudic et al., 2008). Cette division atteste l'existence de rapports d'exploitation des femmes sur la question du travail en considérant que les activités de travail de la sphère familiale, encore largement exercées par les femmes, ne sont pas considérées comme du travail (principe de séparation dans la division sexuelle du travail) et ont peu de valeur (principe de hiérarchisation dans la division sexuelle du travail) (Delphy, 2009; Kergoat, 2012). Dans ces perspectives, le concept de travail englobe toute une partie plus invisible du travail salarié qui intègre plusieurs tâches du travail domestique ainsi que certains savoir-faire discrets relevant du travail de *care* (Molinier et al., 2009). À cet effet, les activités de soins (*care*) et de prise en charge des besoins des autres (activités de *care*) demeurent majoritairement effectuées par des femmes. Comme les savoir-faire développés par les travailleuses du *care*¹ (notamment les enseignantes) demeurent peu visibles et sous-valorisés, il arrive qu'au moment d'en parler, elles soient confrontées à des difficultés à trouver les mots justes, à trouver les bons mots pour exprimer ce qu'elles ressentent à faire ce type de travail. « Il existe un déficit langagier pour qualifier le type de relations, y compris affectif, qui se construit dans une relation de

care professionnel au long cours » (Molinier et al., 2009, p. 21). Ainsi, une part du travail des enseignantes est non seulement invisible, mais aussi indicible.

Une stratégie de recherche narrative

La recherche narrative est une stratégie permettant l'imbrication de différentes approches théoriques. Elle aborde le monde subjectif du participant ou de la participante d'une manière compréhensive (Creswell, 2007; Flick, 2006; Wilkinson, 2001) tout en considérant le cadre conceptuel qui guide l'étude de son objet (Clandinin & Connelly, 2000). Cette stratégie se démarque par sa versatilité et sa compatibilité avec les objectifs du projet, la posture épistémologique et le cadre théorique. En ce sens, la place accordée à l'intersubjectivité ainsi qu'à la construction du sens par le sujet conduit à placer la parole et l'énonciation au cœur de la démarche de la recherche. La recherche narrative comme méthode de recherche permet de comprendre le sens que les individus construisent à propos de leurs expériences sociales dans un contexte donné par l'intermédiaire de la narration, en racontant ou en présentant leur histoire (Chase, 2018; Clandinin & Connelly, 2000; Hatch, 2002). La forme que peut prendre la narration peut varier, soit orale, écrite ou observée (Chase, 2018; Clandinin & Connelly, 2000; Creswell, 2015), ce qui justifie l'utilisation d'une stratégie de collecte de données favorisant d'une part des angles d'approches différents de la compréhension subjective des expériences, et d'autre part de rendre visible certaines parts invisibles du travail. Dans le cas de la présente recherche, ces stratégies incluent la narration orale, écrite et visuelle. La recherche narrative convient pour intégrer diverses composantes (Chase, 2018; Clandinin & Connelly, 2000), notamment la temporalité (le passé, le présent et le futur) qui aide à comprendre les événements présents et les actions du sujet tout en considérant ce qui s'est passé avant et ce qui pourrait se passer dans le futur (Naschberger et al., 2012, 2013). Cette stratégie de recherche est particulièrement intéressante pour rendre compte du vécu subjectif au travail à partir du sens et de la compréhension donnés aux expériences (Creswell, 2013).

Une collecte de données en trois temps

La construction du recueil de données narratives s'ancre dans un processus itératif progressif en trois temps. Ainsi, bien que la séquence soit présentée de façon linéaire, elle est marquée par de nombreux allers-retours, et la collecte de données s'est échelonnée sur un an. Cette section schématise les trois étapes pour ensuite les détailler.

Dans un premier temps, chaque participante a été invitée à prendre part à un entretien individuel d'une durée d'environ 90 minutes. Dans un deuxième temps, et dans la continuité des expériences partagées, la participante a été invitée à créer, à commenter² et à soumettre trois photos permettant de rendre visibles des expériences de travail qu'elle considère difficiles ou invisibles par courriel dans un délai d'environ

deux semaines suivant l'entretien. L'entretien individuel a été transcrit et constitue le matériau de base auquel se sont ajoutées les photos commentées. Ce tout a été analysé afin d'ajuster la démarche de recherche entre les participantes. Dans un troisième temps, une fois l'ensemble des données individuelles collectées et analysées, sur base volontaire, toutes les participantes ont été invitées à participer à des entretiens de groupe. Ces derniers étaient l'occasion de présenter les résultats préliminaires ainsi que certaines photos afin d'en discuter.

Les trois étapes de la collecte de données peuvent être schématisées comme dans la Figure 1.

Les entretiens individuels

La réalisation des entretiens individuels menés auprès des enseignantes visait à ce qu'elles explicitent leurs expériences vécues en lien avec leur travail d'enseignement de même que le sens construit autour de ces expériences. Pour y parvenir, l'entrevue individuelle non directive a été retenue puisque dans ce type d'entretien, l'intervieweuse ou l'intervieweur demeure centré, ouvert et à l'écoute des expressions libres et spontanées à propos des expériences vécues par les personnes participantes à l'égard du phénomène à l'étude (Paillé & Mucchielli, 2016). Chaque entretien a été mené de manière à soutenir et à favoriser la réflexion, l'expression et la clarification des expériences vécues par les enseignantes notamment à l'aide de signes d'attention et d'efforts de compréhension inspirés de l'entretien d'aide et de l'attitude non directive des travaux de Carl Rogers (Mucchielli, 1991; Rogers, 1961/2005). L'intervieweuse a proposé au sujet un thème et a guidé l'entretien de façon subtile en demandant des clarifications, en reformulant et en reflétant ce qui était dit. Le sujet a ainsi eu tout le loisir de s'exprimer librement à partir de son vécu subjectif (Boutin, 2011). Les avantages de l'entretien non structuré sont sa flexibilité et son caractère informel qui contribuent à la richesse et à l'approfondissement de l'expérience des participants et participantes selon la voie (voix) choisie (Chabot & Shoveller, 2012). Plus spécifiquement, l'entretien narratif (Lieblich et al., 1998) a été retenu notamment parce qu'il permet aux participantes de narrer les événements vécus et de dégager le sens construit à propos de leur parcours personnel ou scolaire et de leur intégration au travail (Clandinin & Connelly, 2000). Plus concrètement, chaque entrevue non directive a débuté par une consigne très large où chacune des participantes a été invitée à s'exprimer sur le ou les thèmes de son choix parmi ceux visés par la recherche et plus largement, à parler de son travail.

Je vous invite à me parler de ce qui vous a amenée au travail d'enseignement, de votre intégration, de ce que vous vivez au travail en tant que femme, des défis et des enjeux auxquels vous êtes confrontée au quotidien avec vos élèves, vos collègues et les parents des élèves. Parlez-moi de votre travail.

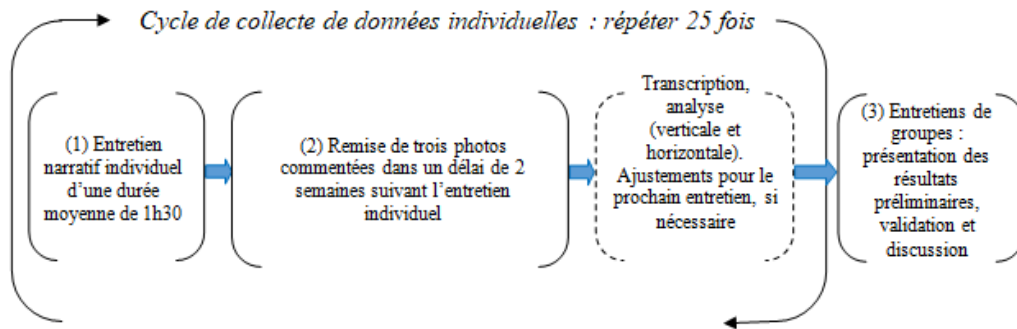


Figure 1. Schématisation de la collecte de données.

Cette façon d'entamer la rencontre donne la parole aux participantes afin qu'elles puissent prendre en main l'entretien. Certaines se questionnaient à savoir par quoi elles devaient commencer, mais il a fallu résister à cette question pour les laisser répondre, organiser et présenter leurs idées de la manière qui avait du sens pour elles. La consigne d'ouverture avait comme objectif d'offrir dès le départ un espace de réflexion. Chaque participante pouvait ainsi entamer l'entretien à partir de ses expériences ou de ce dont elle avait envie de parler pour raconter ce qu'elle vivait à partir de ce qui a du sens pour elle. Progressivement, en fonction de ce qu'elle mentionnait (ou non), des questions d'approfondissement ou l'introduction d'un nouveau thème étaient avancées par l'intervieweuse. Ces entretiens ont duré en moyenne une heure trente. Les entretiens narratifs individuels ont été réalisés sur plusieurs mois, de manière à introduire un processus itératif entre le terrain et la théorie, le traitement et l'analyse du matériau au fur et à mesure de la collecte (Paillé & Mucchielli, 2016).

Dans un premier temps, chaque participante a été invitée à parler de ce qui l'a amenée à choisir cette profession, comment cela a débuté, comment elle a fait son choix de carrière, comment elle est entrée dans l'enseignement, ainsi que de ce qui l'a amenée là où elle est aujourd'hui. Enfin, elle a été invitée à parler de la manière dont elle a organisé sa vie au travail et « hors travail », ce qui peut inclure plusieurs sphères de vie, telles que les implications sociales, bénévoles, syndicales, sportives, familiales, de même que les défis et les enjeux rencontrés. En ce sens, chacune a été encouragée à raconter son histoire, à répondre, à organiser et présenter ses idées et sa narration de la manière qui lui semblait le mieux. Une attention a été portée à l'ordre des éléments abordés, à la manière de les aborder, aux liens qu'elle reconstruisait entre les éléments, ainsi qu'à ce qu'elle ne disait pas ou laissait en suspens (Dejours, 1980). L'entretien narratif a engagé la subjectivité de la participante ainsi que celle de la chercheuse qui, de son côté, s'est intéressée aux conceptions, aux compréhensions, aux perceptions,

aux points de vue, aux émotions (Kaufmann & de Singly, 2011; Legrand, 1993) et à l'identité de la participante, tout comme à sa subjectivité qui est partie prenante du déroulement des entretiens.

Les photos commentées

Dans le but d'approfondir la compréhension de l'expérience vécue des femmes en intégration au travail dans l'enseignement préscolaire et primaire, notamment en ce qui concerne la question du travail invisible, du travail domestique, du travail du *care* et de l'articulation des sphères de vie, une méthode de collecte de données considérée comme complémentaire aux entretiens a été adaptée. Cette stratégie, adaptée de la méthode photovoix (*photovoix*) (Wang & Burris, 1997), repose sur une collecte de données visuelles participative nécessitant un engagement actif des participantes.

Sans présenter la méthode photovoix en profondeur, il semble pertinent d'en relever certains fondements afin de comprendre les adaptations qui ont été faites. Sous sa forme originale, la méthode photovoix est un processus par lequel les sujets peuvent identifier, représenter et améliorer leur communauté grâce à une technique photographique spécifique. En tant que pratique basée sur la production de connaissances, la méthode photovoix a trois objectifs principaux : 1) permettre aux individus de consigner et de refléter les forces et les préoccupations de leur communauté; 2) promouvoir le dialogue et la connaissance critique sur des questions importantes au travers de discussions en petits groupes à partir de photographies; 3) influencer certaines politiques (Wang & Burris, 1997). Partant de l'idée que les individus qui vivent une expérience sont les mieux placés pour comprendre une situation, les photos sont réalisées par les personnes participantes mêmes. Cette méthode reconnaît que le chercheur ou la chercheuse seule ne peut posséder l'expertise nécessaire à la compréhension d'un phénomène social sans passer par le vécu subjectif du sujet qui en fait l'expérience. En ce sens, elle permet au chercheur ou à la chercheuse de voir le monde à partir du point de vue d'un ou d'une membre d'une communauté, alors qu'il ou elle prend le contrôle de ce qui est vu (Wang & Burris, 1997).

À la différence de la méthode photovoix, l'adaptation qui en résulte, soit les photos commentées, n'a pas comme objectif principal de changer les politiques organisationnelles, mais plutôt celui de se rapprocher du sujet par l'intermédiaire du commentaire et de l'explication par et avec ce sujet afin d'en arriver à une intercompréhension de ce que le sujet vit ou a vécu, rejoignant en ce sens certains apports de la psychodynamique du travail (Dejours, 2002). Ainsi, cette stratégie sert à rendre visibles certaines situations de travail qui demeurent souvent dans l'ombre afin d'en favoriser l'analyse et la compréhension pour une meilleure intercompréhension. En ce sens, en prenant une photo et en la commentant, l'enseignante a la possibilité de voir son travail sous un angle différent. Elle doit faire l'effort de narrer ce qui se passe

sur la photo, d'engager sa subjectivité afin que la chercheuse comprenne sa situation, et éventuellement d'autres enseignantes, par exemple lors des entretiens de groupe. Ainsi, bien que l'action de photographier et de créer une photo soit intéressante et nécessaire, l'intérêt réside davantage dans le commentaire narratif qui l'accompagne, soit le cœur de cette stratégie de collecte de données complémentaires à l'entretien narratif individuel, dans la possibilité de prendre le contrôle des expériences que l'enseignante choisit de rendre visibles après l'entretien individuel, de même que la possibilité d'en explorer le sens par l'intermédiaire du commentaire.

Par ailleurs, comme cette stratégie de collecte de données suit l'entretien individuel, elle permet aux participantes de faire certains choix, par exemple d'approfondir un élément mentionné en entretien individuel ou de remonter dans ses souvenirs pour présenter une situation récurrente, voire de soulever de nouveaux éléments, certains indicibles ou omis.

Les participantes possédaient toutes un téléphone cellulaire et savaient comment l'utiliser pour prendre des photos. Aussi, il ne semblait pas nécessaire d'inclure une formation sur l'utilisation d'une caméra numérique, l'utilisation de l'appareil photo du téléphone cellulaire étant suffisante. Toutefois, elles ont reçu un guide de base relatif à la prise de photos incluant des moyens pour faciliter la confidentialité et l'usage éthique de photos (Oakes et al., 2022), ainsi qu'une fiche de consentement pour les sujets identifiables ne participant pas à la recherche, si nécessaire.

Cette stratégie de collecte de données complémentaire aux entretiens individuels avait pour objectif de rendre visibles des aspects du travail salarié et domestique qui demeurent généralement dans l'ombre. La consigne était la suivante :

À partir de notre entretien, je vous invite à prendre trois photos d'éléments qui vous semblent importants, mais demeurent invisibles aux autres, que ce soit des éléments liés à votre travail salarié ou domestique, à l'intégration au travail d'enseignement ou à l'articulation emploi-famille. Je vous invite ensuite à commenter ces photos afin d'expliquer ce que l'on voit et ce qui se passe réellement.

Cette consigne très large visait à explorer et à rendre visibles certains enjeux et défis que les enseignantes vivent au quotidien et qu'elles considèrent comme centraux à la compréhension du travail des femmes dans ce métier traditionnellement féminin. Les participantes ont été invitées à soumettre leurs photos commentées dans un délai d'environ deux semaines suivant l'entretien individuel. Les photos ont été répertoriées selon la source (participante et origine) et la date. Les commentaires, qui représentent des narrations complémentaires aux entretiens individuels, ont ensuite été intégrés au recueil de données narratives compréhensives collectées tout au long du projet de recherche.

Les entretiens de groupe

La dernière étape de la collecte de données a été celle des entretiens de groupe sur une base volontaire. Ce type de collecte de données est fréquemment utilisé comme méthode complémentaire à d'autres méthodes de recherche, notamment à celle de l'entretien individuel (Morgan, 1996). Ce type de collecte de données est particulièrement mobilisé dans les études féministes puisqu'elle rejoint plusieurs de leurs objectifs, notamment l'interaction en face à face, un haut rapport d'interaction entre la personne chercheuse et le sujet, la place accordée à la voix des femmes et une réduction du facteur hiérarchique entre la personne chercheuse et le sujet (Bryman et al., 2009). En ce sens, l'entretien collectif se démarque au regard de trois aspects méthodologiques. Dans un premier temps, bien que dans un contexte contraint, il crée un contexte d'échange plus « naturel », se rapprochant d'une conversation spontanée où des individus échangent entre eux. Les participants et participantes peuvent ainsi négocier des interprétations et donner un sens à un phénomène. Dans un deuxième temps, il amène à traiter un sujet non pas comme une entité isolée, mais comme faisant partie d'un contexte socialement construit. Dans un troisième temps, il contribue à réduire l'écart entre le chercheur ou la chercheuse et les personnes participantes en leur laissant une plus grande place ainsi qu'en coconstruisant le sens des expériences en groupe (Bryman et al., 2009).

Lors des entretiens collectifs, les grandes lignes des résultats de l'analyse préliminaire ont été présentées au groupe, incluant certaines photos commentées. Les participantes ont été invitées à commenter et à discuter ces résultats, à les nuancer ou à les approfondir, selon ce qu'elles ressentaient. Comme lors des entretiens individuels, la méthodologie retenue lors des entretiens de groupe s'est appuyée sur certaines modalités de l'enquête en psychodynamique du travail (Dejours, 1980). Celle-ci porte sur le vécu subjectif des participantes et participants par l'intermédiaire du commentaire verbal. Le commentaire verbal est « la formulation de l'activité de penser des travailleurs sur leur situation » (Dejours, 1980, p. 192). Pendant chaque entretien collectif, un effort particulier a été réalisé par la chercheuse pour « repérer les liens existants entre les expressions de la souffrance (ou du plaisir), les expressions positives ou les silences activement respectés » (p. 186) et l'organisation du travail. Au repérage de tels liens, il était possible de formuler et de soumettre au groupe une nouvelle interprétation qui pouvait être discutée.

En raison du temps de présentation des résultats initiaux et de la présentation ou de la discussion de certaines photos, et suivant les recommandations de Creswell (2015), des groupes de cinq participantes ont été composés en fonction des dates auxquelles elles étaient disponibles. La prise de contact initiale a été réalisée à la suite de l'analyse du recueil des données individuelles. Chaque groupe réunissait des personnes qui, même si elles relèvent d'un même univers professionnel, étaient des

étrangères, ce qui a permis de comprendre les processus de politisation d'une discussion dans un cadre s'apparentant à un espace public, voire contradictoire, et de faciliter la prise de parole sur des sujets qui étaient partagés (Duchesne & Haegel, 2008).

Chaque entretien a duré environ deux heures (Morgan, 1997) et était divisé en deux parties d'une heure, la première servant à revenir sur certains phénomènes marquant de la collecte de données individuelles et la deuxième, sur les photos commentées. Un autre élément important de l'entretien collectif est la gestion des désaccords et des interactions. Lors des entretiens collectifs, qui se veulent compréhensifs, le rôle de l'animatrice était réduit à un rôle de facilitatrice de la discussion et de modératrice en désamorçant certaines tensions qui pouvaient faire surface. Pour amorcer chaque entretien collectif, certains éléments relatifs à la confidentialité et à l'enregistrement de l'entretien étaient rappelés (Legrand, 1993).

L'analyse des données

L'analyse des données a commencé à la fin du premier entretien et s'est poursuivie en utilisant une méthode dynamique combinant une analyse phénoménologique des matériaux et une analyse à l'aide de catégories conceptualisantes tout au long du processus (Paillé & Mucchielli, 2016). Dans un premier temps, un examen phénoménologique « vertical » du matériel a été réalisé en écoutant, lisant et relisant attentivement les transcriptions des entretiens (Paillé & Mucchielli, 2016; Tengelyi, 2006). Cette méthode analytique a permis d'identifier directement les phénomènes à travers le sens qui émerge des catégories conceptualisantes, allant ainsi au-delà d'une stricte synthèse du matériel analysé. En outre, ces catégories ont été utilisées pour classer les phénomènes issus des entretiens, en les comparant « horizontalement » les uns aux autres et en menant un processus réflexif, progressif et récursif de construction théorique (St-Arnaud & Giguère, 2018). Envisagée comme un outil d'analyse dynamique, la conceptualisation des catégories entraîne une progression ou une régression des analyses tout au long du processus de recherche par l'ajout de nouveaux entretiens. L'idée n'était pas de mettre en évidence un groupe d'éléments ou de les classer, mais plutôt d'identifier un phénomène à travers des liens. Ces liens entre le matériel d'entretien et les perspectives théoriques ont fait ressortir les différentes formes et configurations des catégories conceptualisantes et comprendre le sens des expériences de travail des enseignantes du préscolaire et du primaire. Plus précisément, les catégories conceptualisantes ont été produites par une méthode dynamique qui a permis d'élucider les dynamiques collectives construites dans le travail et leurs conséquences dans la réappropriation et la subversion du monde du travail. Cette tâche a impliqué un va-et-vient entre ces découvertes, les connaissances produites en éducation et les perspectives théoriques mobilisées. Suivant ces perspectives, la réalisation et l'analyse d'entretiens de groupe ont permis de documenter les

expériences visibles et invisibles des enseignantes du préscolaire et du primaire et de discuter avec les enseignantes de l'articulation du travail et de ses débordements fréquents en dehors de l'organisation du travail.

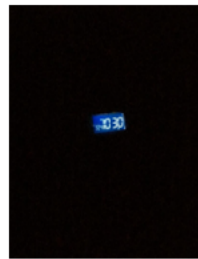
Présentation de certains résultats – les photos commentées

La stratégie de collecte de données complémentaire s'est avérée particulièrement intéressante et fertile sous plusieurs angles. Les dates et heures d'envoi des photos commentées montrent que les participantes ont été cognitivement engagées dans ce projet de recherche durant une période variant entre trois jours et un mois, puisque certaines ont tardé à envoyer leurs photos commentées. Ce laps de temps porte à croire qu'elles se sont engagées à réfléchir à ce qu'elles désiraient montrer, et ce, en dehors des limites spatiotemporelles d'un entretien individuel traditionnel. En ce sens, les photos commentées ont été créées dans leur classe, mais aussi dans leur véhicule, à la maison, au parc, dans les gradins d'une piscine publique, dans une salle de bain, dans leur lit en pleine nuit, etc. Ces photos commentées représentent des espaces-temps où le travail n'est généralement pas quantifié ou reconnu dans l'organisation du travail, donc invisible. C'est le cas de cette photo commentée présentée à la Figure 2 prise dans le lit d'une participante durant la nuit.

Les photos commentées ont par ailleurs été créées et soumises à divers moments de la journée, soit très tôt le matin, durant les heures de pause ou de diner, après l'école ou tard le soir, et ce, à divers moments de la semaine, voire durant les vacances de Noël ou durant la semaine de relâche, soit des moments invisibles dans l'organisation du travail.

De plus, il semble pertinent de soulever que l'intérêt de cette méthode ne réside pas tant dans la composition de la photo elle-même que dans la possibilité de laisser à la participante le contrôle des expériences qu'elle choisit de rendre visibles, ainsi que dans la possibilité de s'exprimer par l'intermédiaire du commentaire adjacent, permettant un regard sur ce qui fait sens pour la participante. Ainsi, la photo représente un vecteur intéressant pour amener la participante à raconter ou décrire une expérience difficile ou invisible au travail, à mettre en mots des expériences parfois troublantes, et ce, à son rythme. En ce sens, en prenant le temps de sortir la caméra pour prendre une photo au moment même où l'expérience difficile ou invisible a lieu et en la commentant par la suite, la participante a le loisir de formuler sa pensée à son propre rythme, de prendre ses distances par rapport à sa propre expérience et de travailler la façon de présenter cette expérience selon ce qu'elle accepte de rendre visible ou non.

Enfin, cette méthode a permis de rendre visible une grande variété d'expériences. Ainsi, certaines participantes ont choisi de présenter des photos commentées liées directement au contenu de l'entretien, leur permettant ainsi de revenir sur certains éléments qu'elles considèrent comme importants, soit pour les enrichir ou les préciser. Par exemple, plusieurs participantes ont choisi de montrer le



Anabelle – photo commentée envoyée le 29 mars 2019 à 18 h 20 par courriel

Difficulté : Il est difficile de « désactiver son cerveau d'enseignante ». Vous êtes constamment en train de penser à la façon dont vous pouvez mieux enseigner une leçon. Vous réfléchissez à des idées pour un projet amusant ou à une excursion que vous voulez faire faire à vos élèves.

Figure 2. Un travail sans fin.

matériel qu'elles avaient elles-mêmes financé pour alléger le fonctionnement de la classe (voir Figure 3).

D'autres ont plutôt choisi de présenter ou commenter de nouveaux éléments auxquels elles n'avaient pas pensé durant l'entretien, plusieurs étant liés à des souffrances ordinaires qui ne leur étaient pas venues en tête ou qu'elles n'avaient pas osé mentionner en raison de leur nature ordinaire et en apparence banale (voir Figure 4).

Quelques participantes ont demandé qu'une photo précise ne soit pas publiée, notamment une photo de classe où des adaptations considérables ont été apportées pour accommoder un élève, pour éviter que la classe et la participante soient identifiées. Dans ce cas, bien que la photo ne soit pas visuellement présentée, elle demeure utilisable, en ce sens qu'il est tout de même possible de décrire l'image en mots et d'utiliser le commentaire adjacent. Comme on peut le voir dans les commentaires présentés dans les figures, la longueur des commentaires varie considérablement : certains ne contiennent que deux ou trois phrases (30 mots) alors que d'autres s'accompagnent de deux ou trois paragraphes (250 mots). Une participante a aussi choisi d'accompagner ses photos de commentaires enregistrés, qui ont ensuite été transcrits. Finalement, cette méthode était particulièrement intéressante puisqu'il était possible, après la réception d'une photo commentée par courriel, de demander des précisions par rapport à certains éléments, à savoir comment se sentait la participante par rapport à l'expérience présentée ou bien des détails à propos de la photo ou du commentaire. Ces conversations supplémentaires ont aussi été consignées.

De façon sommaire, ces photos commentées révèlent la complexification et l'intensification du travail à effectuer ainsi que les nombreuses difficultés auxquelles les enseignantes sont confrontées dans leur intégration et dans leur maintien au travail, notamment en ce qui concerne la quantité de travail à effectuer et les débordements que cela génère dans les autres sphères de vie. Entre autres, les photos commentées soulèvent la solitude vécue, les difficultés liées à l'idée de constamment changer de



Gabrielle – photo commentée envoyée le 1 octobre 2019 à 20 h 55 par courriel

Une partie des albums jeunesse que j'ai achetés personnellement pour enseigner (on se rappelle que je n'ai pas encore d'enfants à la maison :P)

Figure 3. Autofinancer son matériel de travail.



Frédérique – photo commentée envoyée le 9 octobre 2019 à 9 h 45 par courriel

Lorsque notre "chiffre" est terminé... nous pouvons enfin aller faire pipi. Vous savez, dans notre travail on doit calculer le moment qu'on va aller à la salle de bain, car on ne doit jamais laisser les enfants seuls... On développe des aptitudes à faire gonfler notre vessie... c'est assez surprenant... Aussi, je m'empêche de boire de l'eau pendant le jour car je ne veux pas avoir trop mal et je calcule quand je prends mon café du matin. Tout cela pour dire qu'une fois assise sur la toilette et les élèves partis... Je trouve la tuque de ma belle petite élève par terre. Je dois donc me dépêcher à finir ce que j'ai à faire et courir pour voir si mon élève ne serait pas encore au service de garde... sinon... un petit courriel aux parents... Car ils vont chercher la fameuse tuque...

Quand on est [à la maternelle] 4 ans, on a la chance d'avoir une TES une bonne partie du temps... Cette année, je me permets parfois d'aller à la salle de bain en courant. Cette photo a été prise sur la toilette... oui... j'avais mon cellulaire... Car j'étais en train de répondre à un message de parent sur une plateforme que l'on appelle "ClassDojo"... Je viens de m'y inscrire pour faciliter la communication avec mes parents et pouvoir leur transmettre des photos de façon régulière de leurs petits... Car 4 ans... j'imagine qu'ils doivent s'ennuyer de leur enfant et ça doit leur faire du bien de voir des photos.

Figure 4. Contrôler son corps pour l'adapter au travail.

classe, de niveau, de collègues, d'école, voire la précarité d'emploi et de travail, ainsi que tout le travail que ces changements constants génèrent. On y voit aussi des piles de travaux à corriger, des grilles d'évaluation du comportement de certains élèves, le matériel acheté à leurs frais, le travail fait à la maison, le travail domestique réalisé dans l'école, par exemple prendre des rendez-vous familiaux, les efforts mis pour décorer les classes, pour les garder en ordre, par exemple faire du lavage à la maison

pour garder des costumes propres, de même que ceux mis pour adapter le milieu aux besoins particuliers des élèves ou pour créer du contenu pédagogique intéressant, etc.

L'apport des photos commentées : approfondir l'analyse et la compréhension du travail invisible en intercompréhension

L'utilisation d'une stratégie de collecte de données complémentaire constituée de photos commentées s'emboîte admirablement dans le prolongement des entretiens individuels et de groupe et s'inscrit bien dans une démarche de recherche visant à rendre visible le travail des femmes, voire des situations de travail qui demeurent souvent dans l'ombre. Appliquée au travail d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire réalisé par des femmes, cette méthode complémentaire de collecte de données donne la possibilité aux participantes de rendre visibles et dicibles certains aspects difficiles de leur travail quotidien (salarie et domestique) qui renvoient à une réalité banale et ordinaire, une réalité qu'on ne voit presque pas, puisqu'elle se définit justement par cette invisibilité : s'occuper des autres est une tâche vieille comme le monde (Laugier, 2009).

Une contribution importante de la méthode complémentaire de collecte de données que constituent les photos commentées est que celles-ci favorisent la formulation vivante, affectée, engagée et subjective de connaissances, s'inscrivant en continuité avec la perspective de la psychodynamique du travail (Dejours, 1980). Ainsi, en amenant la participante à s'engager dans le processus de production de connaissance par l'action de sélectionner une situation de travail, de la prendre en photo pour ensuite la décrire et l'envoyer à la chercheuse, la participante s'engage activement dans la coconstruction des résultats. Combinée aux entretiens individuels et collectifs, cette diversité de données confère une grande richesse empirique. De fait, la combinaison de ces stratégies de collecte de données permet d'aller au-delà du discours en donnant accès à certains aspects du travail qui sont moins socialement acceptables ou non conscientisés par le sujet.

Ainsi combinée, la stratégie de collecte de données s'est avérée un outil précieux pour appréhender le travail des femmes en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, notamment pour relever certaines difficultés invisibles du travail salarié et domestique, et plus spécifiquement la division des temps de travail, l'envahissement des sphères de vie, voire pour mieux cerner la mise à disposition du temps qu'exige le travail du *care*. Ce dispositif méthodologique s'est avéré un outil particulièrement polyvalent, transcendant certaines limites spatiotemporelles qu'imposaient les entretiens individuels ou de groupe. En ce sens, les dates et heures d'envoi des photos ont montré que les participantes ont été cognitivement engagées dans ce projet de recherche durant une période variant entre trois jours et un mois. Cette période suggère qu'elles se sont engagées à réfléchir à ce qu'elles désiraient rendre visible et expliciter. De fait, les photos ont été prises dans leur classe, dans leur véhicule, à la maison, au

parc, dans les gradins d'une piscine publique, dans une salle de bain, dans leur lit en pleine nuit, etc. De plus, elles ont été prises et soumises à divers moments de la journée : très tôt le matin, aux heures de pause ou au diner, après l'école ou tard le soir, et ce, à divers moments de la semaine. Ces aspects témoignent de la capacité de la méthode à engager les participantes dans le projet de manière beaucoup plus longue et approfondie, et à obtenir des données encore plus riches lors des entretiens de groupe qui ont suivi. Par ailleurs, il semble pertinent de noter que l'intérêt de cette méthode réside moins dans la composition de la photo que dans la possibilité pour les participantes de prendre le contrôle des expériences qu'elles choisissent de rendre visibles et, plus encore, dans la possibilité de s'exprimer par l'intermédiaire du commentaire. Finalement, les résultats obtenus indiquent que cette méthode constitue une façon d'accéder à des données sur l'expérience, laquelle est moins filtrée en quelque sorte par le prisme de la désirabilité sociale dans le contexte d'un entretien.

Qui plus est, la photo commentée a permis d'aller au-delà des mots, des situations de travail indicibles. En ce sens, lorsqu'elles racontaient certaines expériences de travail en entretien, le ton de la plainte était fréquemment utilisé. Or, la photo commentée a permis d'accéder à une part de mise en visibilité de l'héroïsme, une mise en scène de ces mêmes expériences ou de nouvelles expériences auxquelles elles ont pensé à la suite de l'entretien individuel. À cet effet, certaines étaient fières de montrer certains aspects difficiles ou invisibles de leur travail. Ainsi, les photos commentées représentent un vecteur intéressant pour amener la participante à raconter ou à présenter des expériences difficiles ou invisibles au travail sous un autre angle, à mettre en mots des expériences parfois souffrantes, et ce, à son rythme, dépassant certaines limites des entretiens. L'outil même de la photo dans le contexte actuel des nouvelles technologies de la communication est central à la présentation de soi. Au-delà des mots, les images produites et les commentaires ajoutés révèlent l'intérêt porté par les enseignantes à la mise en visibilité de leurs efforts pour s'intégrer ou se maintenir au travail. L'action de sortir le cellulaire pour prendre une photo au moment même où l'expérience difficile ou invisible a lieu et en la commentant par la suite amène la participante à formuler sa pensée à son propre rythme et à modeler la façon de présenter cette expérience selon ce qu'elle accepte de rendre visible ou non. Cette stratégie de collecte de données a également permis de dépasser un premier niveau de discours, notamment au regard de la division du travail domestique, de la division du temps de travail et de l'engagement subjectif que nécessite le lien affectif à l'élève et le travail du *care* sur lequel il repose, et ce, afin de mieux comprendre les mécanismes de sa répartition sur les divers temps de vie des enseignantes.

En ce qui concerne plus spécifiquement les entretiens de groupe réalisés à la suite des entretiens individuels et de la collecte des photos commentées, ainsi que les traitements et l'analyse du matériau collecté, ils ont permis de peaufiner et de préciser le processus de théorisation en cours, de valider et d'interpréter en action une majeure

partie des résultats, de même que de dégager de nouveaux éléments qui n'avaient pas été observés ou pas tout à fait compris par la chercheuse. À partir de questions très larges, de la présentation de certains verbatims et de certaines photos, ces entretiens de groupe ont été l'occasion de présenter, de discuter, d'approfondir et de nuancer certains aspects qui demeuraient moins bien compris par la chercheuse. Ainsi, il a été possible : 1) de discuter en groupe du processus d'insertion en emploi et l'idée d'y survivre seule ainsi que de la centralité du lien affectif à l'élève et de certaines stratégies d'adaptation qu'elle nécessite; 2) d'approfondir certains aspects du travail invisible et du déversement du travail salarié dans les autres sphères de vie; 3) de présenter et de discuter de certains aspects de l'idéologie défensive que nous qualifions de la « traversée du désert », des actes d'héroïsme qu'elle nécessite, ainsi que des espaces de délibération entre collègues, et plus particulièrement les espaces formels numériques; 4) de comparer les expériences, de les discuter en groupe, de soulever certaines convergences et divergences; 5) de prendre en compte les éléments qui ont retenu leur attention ou non; 6) de noter certaines malaises; 7) de prendre en compte certaines variations entre les participantes dites à statut « précaire ».

Limites et conclusion

En ce qui concerne les photos commentées, une limite doit être soulevée concernant l'impossibilité de présenter l'ensemble des photos au groupe de participantes en présentiel afin de leur permettre de dégager ensemble certains thèmes importants de leurs expériences et d'en délibérer. Ainsi, en raison de la pandémie de la COVID-19 et de l'interdiction de rassemblements, il a été impossible de procéder à cette étape. Il n'a été possible de présenter que quelques photos lors des entretiens de groupe, les rencontres Zoom en ligne se prêtant peu à ce type d'échange. Ce contexte peut avoir réduit considérablement l'apport des photographies au regard de la construction de sens collectivement élaboré, privant d'une part de données intéressantes.

Finalement, retenons que cette stratégie de collecte de données articulée en trois temps permet aux personnes participantes de s'engager à réfléchir à ce qu'elles désirent montrer, et ce, en dehors des limites spatiotemporelles d'un entretien individuel traditionnel.

Notes

¹ Le travail du *care* consiste à répondre à des besoins de soins, d'éducation, de soutien ou d'assistance aux autres (Molinier et al., 2009).

² Dans le commentaire, la participante est invitée à décrire ce que l'on voit sur la photo et à expliquer ce qui se passe réellement.

Références

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Berthelot, J.-M. (2006). Épistémologie des sciences humaines. Dans S. Mesure, & P. Savidan (Éds), *Dictionnaire des sciences humaines* (pp. 378-382). Presses universitaires de France.
- Boutin, G. (2011). *L'entretien de recherche qualitatif* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bryman, A., Bell, E. A., & Teevan, J. J. (2009). *Social research methods* (2^e éd.). Oxford University Press.
- Chabot, C., & Shoveller, J. (2012). Fieldwork: Observation and interviews. Dans L. Greaves, & J. L. Oliffe (Éds), *Designing and conducting gender, sex, and health research*. Sage Publications.
- Charmillot, M., & Seferdjeli, L. (2002). Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet. Dans F. Leutenegger, & M. Saada-Robert (Éds), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (pp. 187-203). De Boeck.
- Chase, E. S. (2018). Narrative inquiry: Toward theoretical and methodological maturity. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (5^e éd., pp. 946-970). Sage Publications.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass Publishers.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choose among five approaches* (2^e éd.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3^e éd.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5^e éd.). Pearson.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage Publications.
- Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Le Centurion.
- Dejours, C. (1995). *Le facteur humain*. Presses universitaires de France.

- Dejours, C. (2002). Psychologie clinique du travail et tradition compréhensive. Dans Y. Clot (Éd.), *Les histoires de la psychologie du travail. Approche pluri-disciplinaire* (2^e éd., pp. 195-220). Octarès.
- Delphy, C. (2009). *L'ennemi principal (Tome 2). Penser le genre* (2^e éd.). Syllepse.
- Dilthey, W. (1942). *Introduction à l'étude des sciences humaines*. Presses universitaires de France.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2008). *L'entretien collectif: l'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. Sage Publications.
- Galerand, E., & Kergoat, D. (2008). Le potentiel subversif du rapport des femmes au travail. *Nouvelles questions féministes*, 27(2), 67-82. <http://www.jstor.org/stable/40620492>
- Galerand, E., & Kergoat, D. (2013). Le travail comme enjeu des rapports sociaux (de sexe). Dans M. Maruani (Éd.), *Travail et genre dans le monde: l'état des savoirs* (pp. 44-51). La Découverte.
- Galerand, E., & Kergoat, D. (2014). Les apports de la sociologie du genre à la critique du travail. *Santé au travail: regards sociologiques*, (4). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/nrt.1533>
- Guba, G. E., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 195-220). Sage Publications.
- Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D., & Vilbrod, A. (2008). *L'inversion du genre: quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Presses universitaires de Rennes.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press.
- Hays, G. D., & Singh, A. A. (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. Guilford Press.
- Kaufmann, J.-C., & de Singly, F. (2011). *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Armand Colin.
- Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles...* La Dispute.
- Laugier, S. (2009). Le sujet du care: vulnérabilité et expression ordinaire. Dans P. Molinier, S. Laugier, & P. Paperman (Éds), *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité* (pp. 159-200). Payot & Rivages.

- Legrand, M. (1993). *L'approche biographique : théorie, clinique*. Hommes et perspectives/Epi.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R., & Zilber, T. (1998). *Narrative research: Reading, analysis and interpretation*. Sage Publications.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4^e éd.). Jossey-Bass.
- Molinier, P. (2008). *Les enjeux psychiques du travail : introduction à la psychodynamique du travail* (2^e éd.). Payot & Rivages.
- Molinier, P., Laugier, S., & Paperman, P. (Éds). (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Payot & Rivages.
- Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, 22(1), 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2^e éd.). Sage Publications.
- Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2009). Constructiviste (paradigme). Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3^e éd., pp. 30-35). Armand Colin.
- Naschberger, C., Quental, C., & Legrand, C. (2012). Le parcours de carrière des femmes cadres : pourquoi est-il si compliqué et comment le faciliter? *Gestion*, 37(3), 43-50. <https://doi.org/https://doi.org/10.3917/riges.373.0043>
- Naschberger, C., Quental, C., & Legrand, C. (2013). *La recherche de l'équilibre vie professionnelle-vie personnelle : les cadres hommes et femmes ne sont pas toujours égaux face à cette problématique*. [Présentation orale]. Première journée du management socialement responsable des entreprises, Tour, France. <https://hal-audencia.archives-ouvertes.fr/hal-00842908>
- Oakes, L. R., Ewald, D. R., Orsini, M. M., & Strack, R. W. (2022). The photovoice decision tree: Legal considerations and ethical implications for photographs and captions. *Health Promotion Practice*, 23(2), 250-261. <https://doi.org/10.1177/15248399211053892>
- Olesen, V. (2018). Feminist qualitative research in the millenium's first decade: Development, challenges, prospect. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds), *The Sage handbook of qualitative research* (5^e éd., pp. 151-175). Sage Publications.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

- Potts, K. L., & Brown, L. (2015). Becoming an anti-oppressive researcher. Dans S. Strega, & L. Brown (Éds), *Research as resistance: Revisiting critical, indigenous and anti-oppressive approaches* (2^e éd., pp. 17-42). Canadian Scholars' Press.
- Robert Wood Johnson Foundation. (2008). *Critical theory paradigms*. <http://www.qualres.org/HomeCrit-3518.html>
- Rogers, R. C. (2005). *Le développement de la personne*. InterEditions (Ouvrage original publié en 1961).
- Scotland, J. (2012). Exploring the philosophical underpinnings of research: Relating ontology and epistemology to the methodology and methods of the scientific, interpretive, and critical research paradigms. *English Language Teaching*, 5(9), 9-16. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p9>
- St-Arnaud, L., & Giguère, É. (2018). Women entrepreneurs, individual and collective work–family interface strategies and emancipation. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 10(4), 198-223. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IJGE-09-2017-0058>
- Tengelyi, L. (2006). Introduction à la phénoménologie : le sens de l'expérience et son expression langagière. *Phénice*, 1-3(1), 1-40.
- Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>
- Wilkinson, S. (2001). Theoretical perspectives on women and gender. Dans R. K. Unger (Éd.), *Handbook of the psychology of women and gender* (pp. 17-28). John Wiley & Sons.

Karine Bilodeau est chercheuse postdoctorante et chargée de cours en gestion de l'éducation à l'Université de Montréal. Ses recherches portent notamment sur l'organisation du travail en milieu scolaire, le travail (salarié et domestique) des femmes, ainsi que les processus d'intégration et de maintien en emploi.

Émilie Giguère est professeure à l'école de counseling et d'orientation de l'Université Laval. Ses recherches portent sur le travail, le travail des femmes et les transformations de l'organisation du travail.

***Louise St-Arnaud** est professeure titulaire à l'Université Laval. En tant que psychologue et conseillère d'orientation, ses centres d'intérêt de recherche portent sur l'étude des processus d'intégration et de maintien en emploi.*

Pour joindre les auteurs :
karine.bilodeau@umontreal.ca
emilie.giguere@fse.ulaval.ca
louise.st-arnaud@fse.ulaval.ca

L'étude de cas et la demande des organisations en expertise sociologique au Cameroun

Yves Dieudonné Bapes Ba Bapes, Ph. D.

Université de Douala, Cameroun

Résumé

L'étude de cas est une stratégie de recherche habituellement mobilisée pour sa capacité à permettre la description et l'analyse en profondeur des phénomènes sociaux. Outre sa portée purement heuristique, cet article montre que l'étude de cas, telle qu'elle est pratiquée dans la sociologie des organisations au Cameroun, est orientée vers l'accompagnement des organisations du champ économique. Dans cette perspective de traduction du discours sociologique en expertise, trois usages sont faits de l'étude de cas. D'abord, elle comporte un versant didactique pour transmettre les acquis de la sociologie des organisations aux gestionnaires en formation professionnelle. Ensuite, les sociologues camerounais la mobilisent dans le cadre de travaux académiques et de publications scientifiques pour donner du sens à des phénomènes aussi disparates que la formation professionnelle et les croyances sorcellaires. Enfin, les sociologues-consultants la mettent en œuvre dans une perspective de renforcement des capacités d'action des organisations.

Mots clés

ÉTUDE DE CAS, DEMANDE SOCIALE, SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS, TRADUCTION

A case study and request of organizations for sociological expertise in Cameroon

Abstract

The case study is a research strategy typically mobilized for its capacity to allow for the description and in-depth analysis of social phenomena. In addition to its purely heuristic scope, this article reveals that the case study, as it is practiced in the sociology of organizations in Cameroon, is oriented towards supporting organizations in the economic field. In this perspective of translating sociological discourse into expertise, three uses are made of the case study. First, it is a didactic method used to transmit the knowledge of organizational sociology to managers in professional training. Second, Cameroonian sociologists use it in the context of academic work and scientific publications to make sense of phenomena as disparate as vocational training and witchcraft beliefs. Finally, sociologist-consultants use it to strengthen the capacity of organizations to act.

Keywords

CASE STUDY, SOCIAL REQUEST, SOCIOLOGY OF ORGANIZATIONS, TRANSLATION

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 42(1), pp. 137-158.

CONTRIBUTIONS À UNE CONNAISSANCE APPROFONDIE DE DISPOSITIFS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE

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

© 2023 Association pour la recherche qualitative

Introduction

L'étude de cas est une stratégie de recherche dont l'objectif est d'étudier et de comprendre un phénomène en profondeur en le replaçant dans son contexte social (Yin, 2003). Elle s'est imposée dans le paysage des sciences sociales malgré le procès en représentativité statistique qui s'est créé autour de son usage (Hamel, 1989), ou encore celui de sa proximité homonymique avec des pratiques de recherche disparates, toute recherche pouvant pour certains être considérée comme une étude de cas (Hammersley & Gomm, 2000). Dans certaines spécialités de la sociologie, l'étude de cas connaît un franc succès qu'il importe de souligner. En sociologie des sciences et des techniques, le parti pris de cette stratégie pour la contextualisation des phénomènes sociaux a eu un écho favorable dans une spécialité dont l'objet est précisément la remise en contexte social des découvertes scientifiques, celles-ci ne devenant des innovations qu'après un processus de validation sociale (Callon & Latour, 1991). Dans la même perspective, la sociologie des organisations, notamment celle qui s'appuie sur le syncrétisme, regorge de productions monographiques servant, in fine, à mettre en lumière les différentes logiques d'actions qui président à la coopération des acteurs dans les organisations (Amblard et al., 1996).

Au Cameroun, l'étude de cas bénéficie d'un intérêt croissant depuis une vingtaine d'années à l'université de Douala dans le cadre de la sociologie des organisations. La récurrence de cette stratégie de recherche s'observe dans des types de productions scientifiques variées, à savoir : des travaux académiques (mémoires et thèses), des publications scientifiques, des travaux en commandite et des cours adressés à des étudiants en formation professionnelle. À l'observation, le développement de ce dispositif méthodologique trouve ses origines autour des réseaux de recherche constitués au fil des années par les deux premiers professeurs de sociologie de l'Université de Douala. Il s'agit d'Emmanuel Kamdem et de Camille Ekomo Engolo¹, dont les travaux et les enseignements sont traversés par des références aux méthodes empiriques de l'École de Chicago, à la Grounded theory, bref à la centralité du travail de terrain largement préférée, bien entendu, à la déduction et à l'ordre positiviste des sciences sociales (Chevalier & Kamdem, 2019; Ekomo Engolo & Nana Fabu, 2008).

Cependant, si la filiation anthropologique de l'étude de cas est intelligible dans ces réseaux de recherche, les fondements idéologiques du recours à ce dispositif le sont moins. En effet, deux tendances lourdes conduisent à interroger les non-dits de la mobilisation de l'étude de cas. Primo, le recours plutôt rare à cette stratégie dans les autres spécialités de la sociologie au Cameroun et, secundo, son émergence dans la capitale économique du pays et, qui plus est, dans des spécialités inhérentes à l'analyse des activités économiques. Par conséquent, comment comprendre les usages de l'étude de cas dans le cadre de la sociologie des organisations au Cameroun? Telle est la

question qui guide la présente recherche. Nous formulons l'hypothèse que l'étude de cas dans le contexte camerounais est une entité technique dont l'objectif sous-jacent est de traduire le discours sociologique en réponse à la demande sociale² émanant des organisations. Ces institutions, alors même qu'elles sont supposées être les plus rationnelles possibles, sont traversées par toutes sortes de paradoxes, tels que les croyances sorcellaires (Kamdem, 2002), une formation professionnelle aux orientations et aux effets illisibles (Ikelle, 2009), etc. L'étude de cas, par son pouvoir de contextualisation et d'approfondissement, apparaît donc ici comme une réponse méthodologique qui permet non seulement de faire comprendre aux acteurs économiques les dynamiques sociales qui traversent les organisations et les marchés dans lesquels elles s'intègrent, mais aussi de suggérer de bonnes pratiques visant à accompagner le changement organisationnel.

Globalement l'article comporte deux articulations. La première partie porte sur le cadrage théorique et méthodologique de la recherche. Elle commence par une recension des écrits qui va d'une tentative de définition de l'étude de cas à la mise en exergue du contexte de son émergence dans la sociologie des organisations au Cameroun. Ensuite, elle pose la sociologie de la traduction comme cadre interprétatif de la recherche. Enfin, elle rend compte des orientations méthodologiques qui ont présidé à la collecte et à l'analyse de contenu des données. La deuxième partie de l'article met la focale sur les usages concrets de l'étude de cas. En filigrane, que ces manières de mobiliser l'étude de cas soient purement scientifiques ou en partie marchandes, elles visent toutes, peu ou prou, à accompagner les organisations dans la maîtrise des problèmes sociaux qu'elles rencontrent. Cette instrumentalisation de l'étude de cas ne facilite cependant pas une réflexivité des chercheurs quant aux différents choix qu'ils opèrent pour renforcer la scientificité de cette méthode.

Les considérations théoriques et méthodologiques

La première articulation pose les prolégomènes qui permettent d'appréhender par la suite les usages de l'étude de cas dans la sociologie des organisations au Cameroun.

L'étude de cas : des développements universels à la situation camerounaise

La recension des écrits dont il est question ici évolue des considérations épistémologiques sur l'étude de cas vers son contexte d'émergence au Cameroun.

L'étude de cas : Définitions et problème de transférabilité

L'étude de cas renvoie à de multiples orientations. Si ses racines sont indiscutablement qualitatives, ses développements actuels l'ouvrent vers un cadre quantitatif visant à renforcer sa scientificité, celle-ci étant la préoccupation manifeste des chercheurs qui s'y intéressent.

Deux tendances pour définir l'étude de cas. Le moins que l'on puisse dire lorsqu'on examine la littérature concernant l'étude de cas c'est qu'elle renvoie à une

pluralité de définitions et de pratiques. Le minimum sur lequel les auteurs semblent s'accorder est de présenter l'étude de cas comme une étude empirique visant à examiner en profondeur une situation singulière en tenant compte du contexte dans lequel cette situation prend corps. Le cas lui-même est un hiatus, une situation qui pose problème au point de mériter qu'un cadre explicatif particulier soit consacré à son élucidation (Devaux-Spatarakis & Gregot, 2012). Le minimum d'accord étant énoncé, on se rend compte en considérant les travaux de Latzko-Toth (2009) que deux grandes tendances définissent les contours de l'étude de cas. Le premier courant est de nature ethnographique. L'étude de cas y est présentée comme une stratégie de recherche inductive qui permet de recueillir et d'analyser des données centrées sur le vécu des acteurs ou encore les formes de rationalité qui président à leurs actions. Cette perspective est l'héritière des travaux ethnographiques de la première heure qui visaient, par la construction de monographies, à la compréhension de la spécificité d'une communauté (Hamel 1989). On a d'ailleurs tendance ici à assimiler monographies et études de cas, les deux portant sur l'examen approfondi d'un phénomène singulier à partir de la technique de collecte des données qualitatives (observation directe, entretien, récit de vie, etc.). Cette étude de cas fortement inductive est aujourd'hui très influencée par la logique de la théorisation ancrée de Glaser et Strauss (1967) qui voudrait que la recherche ne soit pas guidée à priori par une théorie, mais que ce soit plutôt les données empiriques qui fassent émerger cette théorie. De facto, il n'y aurait pas non plus d'hypothèses de travail dans ce type d'étude de cas, le chercheur ayant pour principe de se laisser guider par les réalités qu'il observe.

Un deuxième courant amené par Yin (1994) s'appuie sur une pratique mixte de l'étude de cas alliant des techniques à la fois qualitatives et quantitatives. Dans ce cadre, on peut mobiliser des guides d'entretien tout autant que des questionnaires pour collecter et trianguler des informations sur des phénomènes contemporains³. Contrairement à l'étude de cas pratiquée dans la perspective de la théorisation ancrée, on pense ici qu'il faille nécessairement définir une théorie ex post pour conduire une étude de cas rigoureuse. Dans cette tendance dite illustrative, il s'agit somme toute de tester des hypothèses de recherche, ce qui conduit à accorder une place importante au raisonnement hypothéticodéductif dans une pratique de recherche historiquement ancrée dans l'induction.

La question de la transférabilité dans l'étude de cas. Quelle que soit l'orientation donnée à la pratique de l'étude de cas, la question de la transférabilité des résultats est régulièrement posée par les chercheurs. À la limite, ce qui est en jeu, c'est la scientificité de l'étude de cas, ou du moins les conditions dans lesquelles cette stratégie de recherche pourrait y prétendre. Hamel (1989) situe ce problème dans l'évolution des sociétés dont l'étude de cas permettait la description et l'analyse. En effet, la tribu, voire le village jadis objet de nombreuses monographies en raison de son homogénéité, est aujourd'hui un espace différencié, la diffusion de l'économie de

marché dans ce type de communauté rajoutant à cela une touche de complexité. Dès lors, étudier une singularité dans un contexte de différenciation accentuée s'assimile à effectuer une simple exploration, du moins si l'on se situe dans l'espace quantitatif des sciences sociales.

Pour dépasser cette simplification de l'étude de cas, des aménagements ont été effectués dans les deux tendances présentées plus haut. Pour Hamel (1989), dont le penchant pour la branche anthropologique de l'étude cas ne fait aucun doute, la transférabilité d'une recherche monographique se réalise au prix d'une critériologie rigoureuse des cas. Il s'agit de définir les critères de sélection des cas de manière à ce que les situations retenues soient caractéristiques du phénomène étudié. Le concept de « cas exemplaires » développé par Patton (2002) est proche de cette orientation, car ce qui est recherché dans cette opération c'est la capacité du cas à porter les multiples aspects de l'objet de la recherche. Merriam (1998), quant à elle, suggère de donner une place aux enquêtés dans l'étude de cas, notamment dans la révision des données récoltées auprès d'eux; ceci permettrait de distinguer la subjectivité du chercheur des récits fournis par les acteurs. Dans la perspective de l'étude de cas mixte défendue par Yin (1994) ou encore Paquette (2007), c'est précisément l'ouverture à des techniques de recherche variées qui permet la transférabilité d'une étude de cas. Dans cette perspective, outre la triangulation des données et la construction de variables pertinentes, la définition d'un cadre théorique apparaît comme l'élément fondamental qui permet d'envisager la généralisation. À partir d'un cadre théorique, en effet, il est possible d'établir des liens entre plusieurs variables afin de construire un modèle d'analyse de la réalité étudiée (Quivy & Van Campenhoudt, 1998). Un cadre théorique a également comme plus-value de jeter des ponts entre plusieurs niveaux du phénomène pris en considération dans une étude de cas. Par exemple, Paquette (2007), dans une étude de cas sur les transactions sociales en milieu organisationnel, a montré qu'il est possible d'articuler les dimensions individuelles et institutionnelles de la coopération pour peu qu'un cadre théorique dense puisse servir de base à un scénario d'interprétation.

Au demeurant, l'examen de la plupart des travaux qui mobilisent l'étude de cas ou qui portent un regard réflexif sur cette stratégie de recherche montre non seulement qu'il n'y a pas de consensus pour la définir, mais aussi qu'il y a comme un effort permanent de la part des chercheurs pour lui donner une crédibilité scientifique. Si la capacité de l'étude de cas à approfondir la connaissance d'un phénomène est bien réelle, en revanche la conscience de sa faiblesse structurelle en matière de transférabilité des résultats travaille ses utilisateurs qui, de facto, se mobilisent comme Hamel (1989) pour défendre « la méthode des cas »⁴.

L'émergence de l'étude de cas dans la sociologie des organisations au Cameroun

Dans l'espace sociologique camerounais, c'est au sein de la spécialité relative à l'analyse des organisations que l'étude de cas est la plus fréquemment mobilisée. Les travaux de sociologie des organisations sont eux-mêmes majoritairement situés à l'Université de Douala, et même les sociologues de l'organisation qu'on peut retrouver dans d'autres institutions universitaires y ont pour l'essentiel été formés. Même si nous prenons nos distances par rapport à cette nomenclature, Nga Ndongo, repris par Kamdem et Ikelle (2016), parle de l'école de Douala⁵, marquée par un intérêt porté aux objets organisationnels et économiques pour la distinguer de l'école de Yaoundé, dont les centres d'intérêt sont dans les questions politiques. Pour comprendre cette omniprésence de l'étude de cas dans la sociologie des organisations au Cameroun, il faut tenir compte, d'un côté, du tournant anthropologique de la sociologie au Cameroun et de l'autre, de la montée d'une demande croissante des organisations économiques en expertise sociologique.

Le tournant anthropologique de la sociologie au Cameroun. Selon Kamdem et Ikelle (2016), l'orientation majeure de la sociologie camerounaise actuelle réside dans un rapprochement avec l'anthropologie. En effet, à l'instar d'Ela (1994), la plupart des sociologues camerounais, après plusieurs années de recherche, ont abouti à la conclusion selon laquelle la sociologie holiste avec ses techniques de recherche quantitatives a eu tendance à homogénéiser les connaissances inhérentes aux sociétés africaines dans un contexte pourtant marqué par les spécificités culturelles. C'est à l'occasion d'un colloque en hommage à deux importantes figures de la sociologie camerounaise (Jean Marc Ela et Jean Mfoulou) qu'un consensus est apparu pour faire prendre un tournant anthropologique à la sociologie au Cameroun et ainsi la rapprocher davantage des réalités de terrain. Il y va d'ailleurs de l'émergence d'une sociologie africaine capable de rendre compte des réalités du continent dans un contexte plutôt prompt à l'usage incontrôlé des grilles de lecture occidentales (Nga Ndongo & Kamdem, 2010). Les références sur lesquelles s'appuie cette socioanthropologie sont celles de l'École de Chicago, puisqu'on sait qu'elle a été la première école de sociologie à expérimenter des méthodes venues de l'histoire (l'approche biographique), mais aussi et surtout de l'anthropologie (l'observation directe y compris dans sa dimension participante). En s'intéressant la première aux ruptures, aux trajectoires migratoires, à la mobilité urbaine, bref aux singularités traduites dans les monographies, elle a remis en cause les fondements positivistes de la sociologie (Joseph & Grafmeyer, 2009).

Cependant, l'orientation socioanthropologique, quoiqu'elle soit partagée, ne s'exprime pas de la même manière. Dans des spécialités qui touchent aux questions de développement, de ruralité ou d'urbanisation, on a pu constater un penchant croissant pour l'analyse de la quotidienneté inspirée de l'ethnométhodologie et de la sociologie

du monde d'en bas d'Ela (1998) devenue très populaire chez les jeunes chercheurs de l'université de Yaoundé I⁶. Par contre, la production et l'analyse des monographies à partir de l'étude de cas sont très largement pratiquées chez les chercheurs de l'Université de Douala depuis plus de deux décennies. Cette tendance à la production de monographies a été animée par les deux professeurs mentionnés en introduction, puisqu'ils ont encadré les travaux de master et de thèse de doctorat de la plupart des chercheurs qui mobilisent ce dispositif de recherche.

Au-delà de cette orientation anthropologique partagée par la plupart des sociologues camerounais, l'émergence de l'étude de cas trouve également son fondement dans une confrontation de la sociologie à Douala avec une demande en expertise sociologique émanant du monde économique.

La demande des organisations en expertise sociologique. Les organisations camerounaises, qu'elles soient des entreprises ou des administrations publiques, font face à des problèmes sociaux dont certains sont classiques (qualité du recrutement et de la formation, résistances au changement, gestion informelle des carrières, etc.) et d'autres pour le moins surprenants dans un espace consacré à la production (la sorcellerie, l'ethnicité, etc.). De plus en plus, avec l'apparition de managers fortement instruits et la prise en charge de ces problèmes par des collectifs patronaux, des demandes d'expertise sont adressées aux chercheurs en sciences sociales par des voies disparates. D'un côté, les collectifs patronaux procèdent par des invitations à des ateliers ou à des conférences portant sur ces problèmes. D'un autre côté, les entreprises et les associations commandent des expertises pour obtenir des diagnostics et des bonnes pratiques venant des sociologues. La demande des organisations en expertise sociologique est donc bien réelle quoiqu'elle soit difficilement quantifiable. En effet, elle a en partie tendance à s'exprimer dans des réseaux de relations informelles c'est-à-dire en dehors d'appels à candidatures officiels. En outre, certains appels à candidatures sont destinés à la fois à des sociologues et à des psychologues, notamment concernant des études qui portent sur le climat social et la motivation dans les organisations, ce qui participe à l'illisibilité de la contribution des sociologues. Par ailleurs, il faut aussi préciser que les sociologues n'agissent pas seulement dans le cadre d'une expertise externe. Comme partout ailleurs, du fait du rétrécissement des opportunités d'emploi dans le champ universitaire, les sociologues interviennent également en tant que salariés permanents dans des directions de gestion des ressources humaines ou d'études et de prospection (Kamdem & Ikelle, 2016; Piriou, 2008). Au quotidien, ces experts internes contribuent à la construction de solutions pratiques à partir de méthodes et de grilles d'analyse sociologique. Des études économétriques sur le marché de la connaissance scientifique étant très rares au Cameroun, il n'existe pas véritablement de statistiques y afférentes, ce qui semble regrettable au regard des activités d'expertise que mènent les scientifiques, sociologues y compris, dans les organisations.

Les premiers sociologues s'intéressant aux organisations à l'Université de Douala se sont montrés sensibles aux préoccupations du monde économique et, à partir de leur tropisme anthropologique, ont mobilisé l'étude de cas pour enraciner leurs pratiques d'investigation dans la complexité culturelle des organisations. Il existe ainsi à l'Université de Douala deux « réseaux »⁷ de recherche qui valorisent cette perspective anthropologique de la sociologie des organisations et l'étude de cas qui en est l'émanation. Outre l'anthropologie, le « réseau Kamdem » est très ouvert aux sciences de gestion et montre une tendance très forte à l'accompagnement des entreprises et des projets économiques. Des travaux récents montrent en outre un rattachement du promoteur de ce réseau à la Grounded theory de Glaser et Strauss (1967) dont on a précédemment indiqué l'impact inductif sur l'étude de cas (Chevalier & Kamdem, 2019). Le « réseau Ekomo » a moins de contacts avec les sciences de gestion et les entreprises, mais il montre un penchant certain à combiner l'analyse des organisations à celle des marchés économiques émergents. Le promoteur de ce réseau a également mis un accent particulier sur un usage didactique de l'étude de cas, notamment dans l'enseignement de la sociologie des organisations dans les formations professionnelles.

La sociologie de la traduction comme cadre théorique

L'orientation théorique mobilisée dans cette recherche est celle de la sociologie de la traduction (Akrich et al., 2006). Cette théorie est apparue au début des années 1980, des chercheurs de l'École des mines en France en ayant pris l'initiative dans le but de rendre intelligibles les démarches d'innovation scientifique. Partant du fait que les découvertes et les connaissances scientifiques ne deviennent des innovations que si elles sont socialement légitimées, les promoteurs de cette grille d'analyse travaillent à mettre en exergue les acteurs et les actions qui participent à donner une valeur sociale à ces artefacts technologiques et faits scientifiques. Les acteurs concernés dans ce cadre sont à la fois humains et non humains (une technologie, un outil, un objet, etc.). L'opération de traduction repose sur des traducteurs qui vont travailler à enrôler tout acteur pouvant y participer, de manière à constituer un réseau, d'où l'expression *théorie de l'acteur-réseau* souvent utilisée comme nomenclature équivalente de la théorie de la traduction. Selon Amblard et al. (1996), « reconstituer le réseau, c'est éviter de découper la question en tranches, c'est chaîner toutes les entités qui participent du problème » (p. 135). La notion de chaînage, qui est devenue capitale dans les développements de cette théorie en sociologie économique⁸, participe de l'importance accordée à l'interconnexion, directe ou indirecte, des acteurs impliqués dans la traduction. Par ailleurs, ce processus est loin d'être linéaire puisque des controverses y sont fréquentes, celles-ci opposant des acteurs du réseau dont les points de vue divergent quant à la manière de conduire le processus, ou pourquoi pas quant à la pertinence même du fait scientifique dont il est question. Les controverses ne sont donc pas des anomalies, au contraire. À l'instar des disputes dans la théorie voisine des

économies de la grandeur⁹, elles constituent des moments clés de la traduction (Amblard et al., 1996).

La sociologie de la traduction, à partir du choix qu'elle fait de tenir compte du rôle de l'ensemble des acteurs dans le processus de traduction des productions scientifiques, se situe résolument dans le cadre d'une épistémologie constructiviste dont la particularité est de substituer la notion de collectif sociotechnique à celle de société, cette dernière entité n'étant centrée que sur des interactions humaines. Plus encore, si l'on suit les développements de Latour (2006), la sociologie de la traduction est la manifestation de l'impératif de changer le contenu de l'objet de la sociologie, à savoir le social. En effet, naguère limité aux interactions entre humains, cet objet est manifestement obsolète dans ses contours actuels, eu égard au développement d'entités scientifiques qui sont devenues partie intégrante de l'action collective.

Cette perspective nous emmène à considérer la sociologie des organisations pratiquée à l'Université de Douala comme un discours en quête de légitimation sociale. Le processus d'encastrement dans le champ économique considéré ici intègre, outre les acteurs humains (sociologues, managers, étudiants, etc.), les acteurs non humains, à l'instar de l'étude de cas. Les controverses fréquemment initiées par les managers et les étudiants en formation professionnelle concernant l'utilité de la sociologie contribuent d'une certaine manière à renforcer le travail de traduction de la sociologie des organisations. C'est ainsi qu'il faut comprendre, à notre sens, les usages pragmatiques de l'étude de cas mis en lumière dans la présente contribution.

Le cadre méthodologique

Sur le plan méthodologique, la recherche s'appuie sur un dispositif de recherche qualitatif qui permet de mobiliser deux modalités de collecte des données. Premièrement, des entretiens semi-directifs ont été réalisés. Outre les deux figures promotrices de l'étude de cas à l'Université de Douala mentionnées plus haut, dix autres chercheurs et enseignants qui ont mobilisé à diverses occasions cette stratégie de recherche ont été rencontrés. Ces répondants ont été recrutés par deux procédés. Le premier a consisté à les identifier puis à les solliciter par le truchement des forums d'échanges entre sociologues (des thésards au minimum). Concrètement, nous posons la question suivante : « Y a-t-il dans ce forum des personnes qui ont utilisé l'étude de cas dans le cadre de leurs activités de recherche? » Ceux qui répondaient favorablement étaient ensuite sollicités par message privé pour participer à la recherche. Le deuxième procédé a consisté à solliciter directement des collègues dont nous connaissons les travaux parce que nous les côtoyons pour différentes raisons : certains ont été nos encadreurs de master et de thèse et d'autres sont d'anciens camarades de thèse devenus des collègues. Le guide d'entretien conçu à cet effet portait sur les points suivants :

- le contexte de la rencontre du répondant avec l'étude de cas dans sa trajectoire scientifique;
- les cadres scientifiques dans lesquels l'étude de cas a été mobilisée;
- la portée de l'étude de cas dans la construction de la sociologie des organisations camerounaise.

Deuxièmement, le recueil de données documentaires comme technique de collecte des données complémentaire a également été mobilisé. Cela a permis de réunir par divers moyens des thèses de doctorat, des supports de cours, des épreuves d'examen en sociologie des organisations, des articles et ouvrages scientifiques ayant mis en œuvre l'étude de cas et émanant des chercheurs en sociologie des organisations formés à l'Université de Douala, quoiqu'ils puissent parfois exercer au sein d'une autre institution universitaire. Comme corpus documentaire, nous avons retenu les éléments suivants :

- la partie méthodologique du document, et notamment les arguments permettant de justifier le choix de l'étude de cas et de garantir sa scientificité;
- la partie portant sur la restitution des cas;
- la partie portant sur l'interprétation des données.

Les données récoltées ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique dont le dessein était la vérification de la présence et de la portée d'indices renvoyant aux catégories d'analyse qui ont guidé la collecte des données. Ces catégories d'analyse tournaient autour des registres d'usage et de justification des études de cas, de l'intérêt perçu par les chercheurs après usage de cette stratégie et de la contribution de l'étude de cas dans le développement heuristique et la promotion de la sociologie au Cameroun.

Les usages de l'étude de cas

Dans cette partie, sur la base d'une exploitation des corpus documentaires et des entretiens, nous mettons en relief les champs dans lesquels les sociologues font usage de l'étude de cas et les arguments qu'ils mobilisent pour justifier ces usages.

La méthode des cas comme usage didactique de l'étude de cas

Comme nous l'avons souligné dès l'introduction, la sociologie est présente dans la plupart des curriculums de formation professionnelle au Cameroun. Elle est particulièrement répandue dans les formations en sciences de gestion qui abondent dans les instituts privés d'enseignement supérieur (IPES). Les sociologues qui enseignent dans les universités d'État en raison de leurs grades qui rassurent les étudiants sont donc particulièrement recherchés par ces IPES comme enseignants vacataires. Ces IPES ayant construit leur crédibilité sur la professionnalisation des enseignements (Tsafack Nanfosso, 2006) exigent de leurs vacataires des

enseignements concrets de nature à renforcer les compétences et l'attractivité des étudiants auprès des entreprises. Le crédo de la professionnalisation est aussi de plus en plus présent dans les universités publiques, de sorte que la même exigence de concrétude est adressée aux enseignants et particulièrement à ceux qui interviennent dans les formations professionnelles. Pour 50 % des sociologues interrogés ici (cinq répondants sur dix), la méthode des cas est vite apparue comme une technique d'enseignement efficace pour répondre à l'exigence de concrétude :

Dans ces formations, les cours théoriques ne passent pas bien. Je commence par les cas avant de remonter à la théorie. Si on commence par la théorie, ils ne retiennent rien. Dans les formations professionnelles, même l'évaluation des connaissances doit se faire sur la base d'une étude de cas. Le cas épouse leur contexte (Extrait d'un entretien réalisé le 06 octobre 2020 avec Axel, un chargé de cours).

Pour mieux comprendre les propos de ce répondant, il importe de souligner les caractéristiques des étudiants en formation professionnelle :

- ceux qui étudient en cours du soir sont en général des salariés qui souhaitent renforcer leurs compétences professionnelles et obtenir des diplômes supplémentaires dans la perspective d'une promotion en interne ou en externe. En outre, au moment du cours, ils sont en général dans un état de fatigue important du fait qu'ils ont passé la journée au travail;
- ceux qui étudient en formation initiale sont en quête de compétences professionnelles puisqu'ils se prédestinent au monde très compétitif des entreprises.

Il s'agit donc là d'un public très exigeant qui consent à payer des droits universitaires entre cinq et dix fois plus élevés que dans les formations classiques, l'objectif étant d'aboutir à un emploi stabilisé au sens de Vincens (1997). Ils se méfient donc à priori d'un enseignement comme la sociologie dont ils ne perçoivent pas immédiatement l'intérêt et qu'ils ont tendance à confondre avec la philosophie. Les cas mobilisés par l'enseignant en sociologie des organisations ont ainsi pour rôle d'introduire ces étudiants dans la leçon par une situation de vie courante en entreprise, ce qui participe dès le départ à désamorcer le soupçon évoqué plus haut. Ensuite, à partir du ou des problèmes posés dans le cas, l'enseignant aborde la manière dont la sociologie traite du sujet. Enfin, au regard du discours des répondants, il apparaît important d'énoncer quelques bonnes pratiques pour résoudre les problèmes mentionnés dans le cas, sinon, affirme un autre enseignant, « ils finiront toujours par poser la question de savoir ce que propose la sociologie pour résoudre le problème » (extrait d'un entretien réalisé le 14 octobre 2020 avec Pierre, un chargé de cours). À en croire les sociologues interrogés, l'usage de la méthode des cas porte fruit. Les étudiants sont attentifs malgré la fatigue, puisqu'ils découvrent une sociologie qui

s'intéresse au quotidien des entreprises alors qu'ils la soupçonnaient d'être un discours abstrait. Les évaluations procèdent du même mode opératoire. Elles s'appuient sur une situation qui pose des problèmes inhérents à la coopération des acteurs et à la performance de l'organisation. À terme, ces évaluations aboutissent à des questions qui amènent l'étudiant à construire un diagnostic théorique puis à proposer des pistes de remédiation. Tout cela valide le constat déjà effectué en management selon lequel la méthode des cas est un instrument efficace de rapprochement entre l'enseignement et la recherche (Lamy & Lapoule, 2015).

L'accompagnement des organisations dans les travaux académiques et les publications scientifiques

Les travaux académiques et les publications scientifiques en sociologie des organisations examinés dans le cadre de la présente recherche sont en général très soucieux de prendre en charge les préoccupations des organisations, non seulement en décryptant les problèmes sociaux qui y prennent corps, mais aussi la plupart du temps en proposant très clairement de bonnes pratiques aux managers. Il y a toujours dans ces travaux, au minimum, la volonté d'inscrire la sociologie dans la perspective de la contribution au développement des organisations à partir d'une démarche de recherche enracinée qui mobilise très souvent l'étude de cas. À titre d'exemple, à partir d'une analyse documentaire, nous rendons compte ici du traitement de deux phénomènes organisationnels pour lesquels les chercheurs ont eu recours à l'étude de cas.

La contribution de l'étude de cas à la prise en charge des problèmes de formation permanente

Intéressons-nous d'abord au traitement du thème de la formation professionnelle dans les organisations camerounaises. Boivert et Kamdem (1992) et Ikelle (2009) ont consacré à cette question, les premiers un article scientifique et la deuxième une thèse de doctorat. Ces travaux, pour académiques qu'ils soient, assument très clairement leur intention de répondre à une demande des managers et des organisations patronales et associatives tournée vers une rationalisation des pratiques de formation permanente. En effet, cette formation est présentée par les acteurs du monde économique comme une activité peu planifiée et dont l'impact est faiblement évalué, alors même qu'elle joue un rôle capital dans un environnement économique qui transforme le développement des compétences en facteur de performance. Sur cette base, la thèse de doctorat susmentionnée mobilise des cas portant sur des problèmes de formation permanente dans des projets économiques conduits par des associations. Ces problèmes tournent autour d'un intérêt décroissant pour la formation ou encore des conflits financiers et de leadership entre les partenaires impliqués dans la formation. À partir d'une lecture théorique fondée sur l'analyse stratégique, ce travail identifie des acteurs, des intérêts, des ressources, des contraintes et des stratégies en présence dans ces projets. Cela aboutit à un diagnostic des forces et des faiblesses puis aux bases théoriques d'un

processus de changement organisationnel dont pourraient se servir les organisations concernées. Ainsi, les leviers identifiés pour dynamiser la formation dans ces organisations vont d'une stratégie de formation inclusive (attraction d'acteurs peu instruits) à une redéfinition des cadres de partenariats frappés d'obsolescence, en passant par une évaluation non plus seulement des objectifs de la formation, mais aussi du cadre relationnel qui entoure cette activité. La conclusion du travail est on ne peut plus claire :

L'étude contribue aux pratiques professionnelles. Les résultats de la recherche peuvent être utilisés par les bailleurs de fonds, les gouvernements, les organismes de formation et les professionnels du champ de la formation, les gouvernements, les organismes de formation et les professionnels du champ de la formation permanente pour reformuler les politiques et les pratiques (Ikelle, 2009, p. 294).

Cette étude de cas sur la formation permanente, par le conseil en management qu'elle produit, constitue une invitation aux organisations pour lesquelles la formation constitue un enjeu important à travailler en synergie avec le monde universitaire et notamment avec les chercheurs en sociologie qui se montrent ainsi capables de contribuer au développement social des organisations. La particularité du conseil issu de l'étude de cas, c'est qu'il prend racine dans l'illustration des situations où les managers se reconnaissent eux-mêmes. Ainsi, telle une technique de marketing, il tend à désamorcer le doute sur la capacité d'intervention de la sociologie des organisations.

Comprendre le problème des croyances sorcellaires dans les organisations à partir de l'étude de cas

Si les problèmes liés à la formation professionnelle sont plutôt classiques dans une organisation, des phénomènes plus surprenants du point de vue de la rationalité instrumentale¹⁰ traversent les organisations camerounaises et africaines. Le phénomène de la sorcellerie figure en bonne place des problèmes sensibles que rencontrent les organisations, au point que cette sorcellerie apparaît comme envahissante (Kamdem, 2002). Dès lors, comprendre les ressorts de la sorcellerie devient une préoccupation importante pour les managers qui sont au quotidien confrontés à des comportements qui ont pour référent le monde sorcellaire. Pour les sociologues des organisations qui ont pris l'étude de ce phénomène en charge, donner du sens à la sorcellerie est un défi théorique et méthodologique. On retrouve chez l'anthropologue Augé une définition opératoire de la sorcellerie comme étant

un ensemble de croyances structurées et partagées par une population donnée touchant à l'origine du malheur, de la maladie ou de la mort, et l'ensemble des pratiques de détection, de thérapie et de sanctions qui correspondent à ces croyances (1974, p. 52).

Les croyances ne trouvant leur sens que dans un contexte précis, l'étude de cas constitue une ressource importante pour identifier les ressorts culturels mais aussi organisationnels de la sorcellerie. En examinant les travaux des deux sociologues des organisations qui se sont intéressés à ce phénomène (Kamdem, 2002; Kamdem & Tedongmo Teko, 2015), on peut constater que de nombreux cas renvoyant à des situations de sorcellerie en entreprise ont été récoltés.

Sur le plan de la forme, la mise en récit de ces cas mobilise les ressorts du suspens, du drame et de l'humour. En effet, d'entrée de jeu les titres donnés aux cas ne manquent pas de susciter de la curiosité chez les lecteurs : « la colère des gardiens de la forêt », « le maître de l'engin de la mort », « le serpent dans l'usine », etc. Ensuite, les cas racontés mettent très souvent en exergue des situations dramatiques qui témoignent de la gravité de ce phénomène pour les entreprises. Le cas du « maître de l'engin de la mort » fait état d'employés qui ont trouvé la mort en prenant le volant d'un engin de travaux publics qui avait la réputation d'être envouté. Enfin, malgré ces drames, les récits récoltés, par certains passages, provoquent inmanquablement le rire. Dans le cas de « la colère des gardiens de la forêt », qui décrit les difficultés mystiques d'une exploitation forestière, un homme blanc héroïque réussit à abattre un arbre auquel des employés camerounais se sont heurtés; l'auteur du récit en conclut que « la sorcellerie du Blanc est supérieure à celle du Noir » (Kamdem, 2002, p. 313) et celui-ci de rajouter que la sorcellerie du village qui sert de site à l'exploitation forestière ne fait pas de mal aux étrangers et notamment aux Blancs. L'un des deux auteurs (professeur) que nous avons interrogés au sujet de la forme de ces cas a estimé qu'il est important de jouer sur ces registres pour captiver les managers, les chercheurs ou les étudiants auxquels s'adressent ces recherches. Pour lui, dans un récit, les moments forts doivent être traduits de manière à susciter l'intérêt; l'écriture du cas est donc un enjeu en lui-même.

Sur le plan de l'analyse, la sorcellerie, qu'elle soit perturbatrice ou réparatrice, est analysée comme une source de pouvoir pour ceux qui la pratiquent. Dans le cas du « maître de l'engin de la mort », le chauffeur qui a réussi à piloter sur la durée l'engin de travaux publics « envouté » a fini par devenir un personnage clé de l'entreprise malgré son simple statut de chauffeur. Non seulement il est devenu incontournable pour piloter cet engin, mais en plus le fait qu'il soit initié au monde mystique lui vaut le respect de sa hiérarchie et de ses collègues. Le monde sorcellaire est donc présenté ici comme une source alternative de pouvoir au-delà de celles mises en exergue par Weber (la tradition, le charisme, la loi). L'univers sorcellaire est aussi un véritable monde au sens des économies de la grandeur (Boltanski & Thévenot, 1991), avec ses valeurs de référence (la puissance, le secret, l'invisibilité, etc.), ses inconvénients (la malédiction, la maladie, etc.), ses avantages (la bénédiction, la santé, etc.), ses acteurs (les sorciers, bons ou mauvais) et ses activités majeures (la conquête et l'exercice du pouvoir, la gestion des conflits, la détection des opportunités).

Pour terminer, ces études de cas se veulent pragmatiques parce que les cas établissent un lien entre des situations de sorcellerie, l'entreprise et le management. Autrement dit, les cas montrent comment des situations de sorcellerie perturbent le bon fonctionnement d'une entreprise, ainsi que la réaction des managers pour ramener l'entreprise à une situation normale. Dans le cas du « serpent dans l'usine », l'apparition de plusieurs serpents jugés mystiques par les employés a généré un vent de panique dans une entreprise au point de pousser certains salariés à la démission et à l'absentéisme. L'image à l'extérieur de l'entreprise a également été affectée négativement au point de voir sa clientèle se réduire. Pour contenir les effets de cette ambiance sorcellaire, le manager a mené une action de concertation avec les salariés. Ensemble, ils ont décidé de rencontrer les notables du village dans lequel l'entreprise est installée, question de faire la paix avec ceux qui étaient réticents à la présence de l'entreprise. Cette démarche de négociation en interne et en externe, en plus de certaines mesures d'hygiène, a porté fruit puisqu'elle a progressivement et durablement ramené la sérénité dans l'entreprise. In fine, ce que les auteurs recommandent de manière sibylline au manager, c'est un management interculturel des phénomènes sorcellaires puisque toute organisation évolue dans un contexte culturel qui privilégie des procédures de résolution des problèmes précises.

L'étude de cas comme dispositif de consultance

Pour près de 50 % des répondants, l'étude de cas est une ressource pour des activités de consultance auprès des organisations. Certains l'ont déjà mobilisée et d'autres y voient un potentiel économique. Les chercheurs qui ont utilisé l'étude de cas pour faire du conseil marchand aux organisations en ont tiré une expérience originale. D'après leurs témoignages, cela a permis de produire des données d'une richesse considérable et ainsi d'évaluer en profondeur les réalisations de différents projets. Lors d'une consultation pour l'État du Cameroun, une sociologue (chargée de cours) a mobilisé cette stratégie de recherche pour, dit-elle, « auditer » l'action des administrations publiques engagées dans la relocalisation et l'indemnisation des populations riveraines à un barrage hydroélectrique sur un site dénommé Lom Pangar dans la région de l'est du Cameroun. Au Cameroun, utiliser une telle technique est en soi innovant pour faire du conseil aux organisations. Ces dernières, qu'elles soient publiques ou privées, montrent d'habitude une préférence pour les études pouvant produire des données statistiques, sachant que ces dernières sont des outils d'aide à la prise de décision financière et donc des instruments de gouvernance (Desrosières, 2008). C'est ce qui conduit d'ailleurs la plupart des sociologues à mettre en place des dispositifs de recherche quantitatifs lorsqu'ils font du conseil marchand aux organisations. Dans le cadre de la consultation susénoncée pourtant, le commanditaire a adhéré à la proposition de mobiliser une démarche d'évaluation qualitative, ce qui a permis in fine à l'État de modifier son action et de réussir par la suite à déplacer les populations riveraines du projet sans heurts.

Au-delà de ce type d'expériences, d'autres répondants pensent que l'étude de cas a un potentiel économique qu'ils envisagent d'exploiter à l'avenir. Ce potentiel repose dans ce qu'un des répondants (un professeur) a appelé la banque des cas. En effet, pour lui, de multiples acteurs ont besoin de données empiriques sur le Cameroun à des fins disparates :

Il y a des organisations internationales qui veulent financer des projets, des entreprises qui veulent investir dans le pays, des étudiants nationaux et étrangers qui veulent réaliser leurs travaux académiques et ils sont prêts à payer pour obtenir des données qu'on peut compiler sous forme de cas. Ça se fait dans d'autres pays comme le Canada (Extrait d'un entretien réalisé le 03 septembre 2020, avec Évariste, un professeur).

Dans cette perspective, une banque de cas est potentiellement rentable, pour peu que les chercheurs s'investissent dans la production intensive de cas, mais aussi dans leur protection juridique. En effet, les sociologues qui en parlent insistent sur des risques de plagiat dont il faut se prémunir. Il est donc opportun pour eux de considérer les cas comme des propriétés intellectuelles et de les protéger au même titre que les œuvres artistiques. Dans de nombreux articles et ouvrages retenus comme corpus, on se rend compte que lorsque les auteurs empruntent des cas, ils en précisent l'origine et même ils n'oublient jamais de mentionner qu'ils ont obtenu l'autorisation de l'individu ou de l'institution qui en est propriétaire. Cela confirme que non seulement les cas consacrés à la recherche sont des propriétés intellectuelles, mais aussi qu'il y a une réelle demande de cas préfabriqués pour différents usages. Le problème que relèvent les répondants c'est que la rentabilité d'une telle opportunité n'est pas immédiate. Il faut y consacrer du temps et de l'argent au détriment des activités classiques des sociologues que sont la préparation de publications, l'enseignement et pour certains des tâches administratives au sein des institutions universitaires.

La question de la transférabilité dans l'étude de cas : un silence interpellatif

Au regard des développements précédents, l'intérêt porté à l'étude de cas en sociologie des organisations est manifeste. Ce qui l'est moins, c'est l'implication des sociologues camerounais de cette spécialité dans les débats qui tournent autour de la scientificité de l'étude de cas et notamment de la transférabilité de ses résultats. En effet, il est aisé de constater, comme nous l'avons fait en première partie, que la plupart des travaux portant sur l'étude de cas ou mobilisant cette technique s'appesantissent volontiers sur ce qui apparaît comme son talon d'Achille. Paradoxalement, cette préoccupation est généralement absente des travaux de sociologie des organisations camerounais. Cette absence de réflexivité mérite à notre sens d'être interrogée. En général, lorsque les chercheurs participant à cette recherche étaient interrogés sur les fondements de l'intérêt qu'ils portent à l'étude de cas, ils soulignaient dans un premier temps la portée heuristique de l'étude de cas en utilisant une kyrielle d'expressions : « les études de cas

permettent de découvrir le terrain », « la méthode des cas fait ressortir le contexte », « l'étude de cas permet d'approfondir la compréhension d'un phénomène », « l'étude de cas est une stratégie qui donne accès aux expériences individuelles », etc. Dans un deuxième temps, l'étude de cas était présentée comme l'un des dispositifs de recherche qui permet d'enraciner la sociologie africaine dans les réalités locales et notamment celles des organisations. C'est en raison de cela que tout porte à croire que l'étude de cas est hissée par ses praticiens camerounais au niveau idéologique, puisque la science comporte une dimension idéologique que personne ne peut plus nier aujourd'hui. Le fait de taire le problème de la transférabilité des résultats de l'étude de cas relève d'une volonté de ne pas fragiliser inutilement une stratégie de recherche qu'on a mise sur un piédestal, celui de révélateur de la complexité des phénomènes organisationnels en Afrique :

La sociologie dans sa dimension holistique avec ses outils quantitatifs pose des problèmes. On l'a souvent appliquée pour généraliser les connaissances construites sur quelques pays à l'ensemble du continent africain. Or, il y a des spécificités anthropologiques qui ne permettent pas de tout quantifier. Les entreprises fonctionnent pareil, on ne peut pas tout généraliser, il y a des spécificités culturelles dans les manières de manager qui intègrent jusqu'à la sorcellerie. Comment peut-on quantifier ça? Il faut une ethnographie¹¹ de terrain riche pour appréhender ces spécificités (Extrait d'un entretien réalisé le 03 septembre 2020, avec Évariste, un professeur).

Il est évident que les praticiens de l'étude de cas, dans leurs travaux comme dans les verbatims recueillis, sont plus soucieux de magnifier l'étude de cas que de semer le doute sur leur orientation méthodologique qui, somme toute, sert à défendre des causes, celle de l'appropriation de la sociologie par les chercheurs africains et celle de la transformation de la sociologie des organisations en expertise utile pour le développement. Si on peut constater à la lecture des travaux mobilisant l'étude de cas que des précautions sont bel et bien prises pour assurer cette transférabilité (multiplication des cas, critériologie des cas, référence à un cadre théorique, etc.), les raisons qui conduisent à ces aménagements ne sont presque jamais mentionnées. Pour certains, « il est inutile de revenir sur ces débats dès lors qu'on a respecté certaines règles, comme celle qui consiste à multiplier les cas » (extrait d'un entretien réalisé le 03 septembre 2020, avec Évariste, un professeur), pour d'autres, « parler de ça dans mon travail revient à jeter le discrédit inutilement sur ma méthodologie » (extrait d'un entretien réalisé le 25 septembre 2020, avec Bertrand, un doctorant). Si l'on peut aisément comprendre cette tendance à ne pas s'intéresser à ce qui peut être perçu comme étant de la polémique stérile, on peut aussi regretter que ce silence à propos des contours de l'étude de cas ne donne pas d'explication à certains choix qu'on rencontre fréquemment dans les travaux de nos répondants. Par exemple, la notion de mini-cas

revient régulièrement sans qu'on ait pu comprendre à quoi cela renvoie, lorsqu'on sait pourtant que l'étude de cas vise la description en profondeur d'une situation (Royer, 2016). On peut également remarquer que dans certains travaux, les références à Yin (1994, 2003) et à son orientation mixte de l'étude de cas sont nombreuses, alors que les démarches observées sont pour l'essentiel purement qualitatives. De telles interrogations chez le lecteur ne peuvent trouver des réponses que dans un effort réflexif des praticiens de l'étude de cas.

Conclusion

Cet article avait pour objectif de comprendre les fondements de l'usage de l'étude de cas dans la sociologie des organisations pratiquée au Cameroun et notamment à l'Université de Douala, étant entendu que cette stratégie de recherche est plutôt rare dans les travaux sociologiques qui relèvent d'autres spécialités de ce domaine scientifique. L'intérêt fondamental de cette contribution a été d'aborder l'étude de cas autrement que par les orientations habituelles que les chercheurs adoptent pour en parler, à savoir les techniques pour la mobiliser ou les querelles sur sa représentativité (Hamel, 1989; Paquette, 2007; Yin, 2003). Dans cette perspective, l'un des apports de la recherche a été de se focaliser sur la fonction téléologique de l'étude de cas. Les usages de cette stratégie de recherche témoignent de la recherche d'un positionnement épistémologique vis-à-vis des réalités africaines auxquelles les sociologues attribuent un statut culturel particulier (Kamdem, 2002; Nga Ndong & Kamdem, 2010). De ce point de vue, un phénomène comme la sorcellerie, qu'on retrouve habituellement dans le portefeuille de l'anthropologie, peut désormais être pris en charge par la sociologie des organisations. L'irrationnel devient alors intelligible dans un milieu où la rationalité est avant tout instrumentale (Lafaye, 2007). L'autre apport de cette recherche a été de mettre en exergue, à partir des usages de l'étude de cas, des actions de positionnement de la sociologie des organisations sur les marchés économiques. La pénétration du marché du conseil en management est un objectif clairement affiché par plusieurs sociologues. Ces mêmes sociologues trouvent en la méthode des cas, dimension didactique de l'étude de cas, un instrument de conquête du marché de la formation professionnelle en management.

Une fois ces apports soulignés, il convient de dire que cette recherche pourrait en appeler une autre pour pallier le fait que nous n'avons pas mesuré directement le niveau de satisfaction des publics visés par les sociologues lorsqu'ils mobilisent l'étude de cas. En effet, concernant par exemple la méthode des cas, Lamy et Lapoule (2015) ont montré qu'au-delà du point de vue des enseignants-chercheurs en management, la réaction des étudiants pourrait surprendre au regard de la diversité des pratiques pédagogiques. Pour éviter de ne rendre compte que de l'autosatisfaction des praticiens de l'étude de cas, un *feedback* des managers et des étudiants en formation professionnelle devra être examiné dans une recherche complémentaire.

Notes

¹ Camille Ekomo Engolo est décédé en novembre 2020, quelques semaines après un entretien au sujet de cette recherche.

² Selon Castel (2004), la demande sociale en sociologie s'appréhende comme un « système d'attentes » qui est adressé à cette discipline, lesquelles attentes portant sur des problèmes de société.

³ Cette tendance s'interdit de s'intéresser aux phénomènes qui relèvent de l'histoire.

⁴ Hamel (1989) parle de méthode des cas pour désigner ce que la plupart des chercheurs appellent l'étude de cas. Pour éviter toute confusion à ce sujet, nous utilisons le terme *méthode des cas* dans le cadre d'un usage didactique de l'étude de cas (Lamy & Lapoule, 2015).

⁵ Nous prenons nos distances par rapport aux expressions « école de Douala » et « école de Yaoundé » parce qu'elles peuvent faire croire à l'existence de sociologies particulières au Cameroun, alors que les sociologues qui en parlent n'y mettent que des centres d'intérêt pour la recherche.

⁶ Un ouvrage collectif dirigé par Nzhié Engono et Leka Essomba (2018) abrite de nombreux travaux dont la tendance est assurément ethnométhodologique.

⁷ Dans la sociologie de la traduction, un réseau s'appréhende comme une entité constituée d'acteurs humains et non humains dont la vocation est de légitimer une production scientifique.

⁸ En sociologie économique, Callon et al. (2013) utilisent la notion d'agencements marchands pour rendre compte du chainage des acteurs dans la légitimation sociale d'un produit économique.

⁹ Ces théories sont présentées par Amblard et al. (1996) comme des perspectives qui concourent toutes à la compréhension du phénomène de la coopération dans les organisations.

¹⁰ Logique décrite par Max Weber; elle consiste pour les organisations à atteindre leurs objectifs avec une efficacité optimale (Lafaye, 2007).

¹¹ L'étude de cas, par son côté descriptif, fait partie des multiples méthodes ethnographiques.

Références

- Akrich, M., Callon, M., & Latour, B. (Éds). (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Presses des Mines.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., & Livian, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Éditions du Seuil.
- Augé, M. (1974). « Les croyances à la sorcellerie ». *La construction du monde : religion, représentations, idéologie*. Maspero.
- Boisvert, J., & Kamdem, E. (1992). La formation permanente en gestion au Cameroun. *Revue africaine de politique internationale*, (10), 67-85.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.

- Callon, M., Akrich, M., Dubuisson-Quellier, S., Grandclément, C., Hennion, A., Latour, B., Mallard, A., Méadel, C., Muniesa, F., & Rabeharisoa, V. (2013). *Sociologie des agencements marchands*. Presses des Mines.
- Callon, M., & Latour, B. (1991). *La science telle qu'elle se fait*. La Découverte.
- Castel, R. (2004). La sociologie et la réponse à la demande sociale. Dans B. Lahire (Éd.), *À quoi sert la sociologie?* (pp. 67-78). La Découverte.
- Chevalier, F., & Kamdem, E. (2019). Field research and grounded theory: An avenue for future research in Africa. Dans H. H. Kazeroony, A. Stachowicz-Stanusch, & A. Wolfgang (Éds), *Advancing African knowledge management and education*. (pp. 81-98). Information Age Publishing.
- Desrosières, A. (2008). *Gouverner par les nombres. L'argument statistique II*. Presses de l'École des Mines.
- Devaux-Spatarakis, A., & Gregot, A. (2012). Les défis de l'emploi de l'étude de cas en évaluation. *Politiques sociales et familiales*, (110), 33-34.
- Ekomo Engolo, C., & Nana Fabu, S. (2008). Une socio-anthropologie de l'économie souterraine. Cas des petits métiers de la rue. *Revue internationale des sciences humaines et sociales*, 2(2), 331-352.
- Ela, J.-M. (1994). *Restituer l'histoire aux sociétés africaines. Promouvoir les sciences sociales en Afrique noire*. L'Harmattan.
- Ela, J.-M. (1998). *Innovations sociales et renaissance de l'Afrique noire. Les défis du « monde d'en-bas »*. L'Harmattan.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Stratégies for qualitative research*. Aldine.
- Hamel, J. (1989). Pour la méthode des cas. Considérations méthodologiques et perspectives générales. *Anthropologie et sociétés*, 13(3), 59-72.
- Hammersley, M., & Gomm, R. (2000). Introduction. Dans R. Gomm (Éd.), *Case method study. Key issues, key texts* (pp. 234-258). Sage Publication.
- Ikelle, R. (2009). *Analyse d'expériences de formation permanente en milieu coopératif africain : une perspective sociologique de l'action organisée* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Yaoundé I.
- Joseph, I., & Grafmeyer, Y. (2009). *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*. Flammarion.
- Kamdem, E. (2002). *Management et interculturalité. Expérience camerounaise*. L'Harmattan.

- Kamdem, E., & Ikelle, R. (2016). Pratiquer la sociologie au Cameroun. Du paradigme du grand partage à l'émergence de la socio-anthropologie. *Sociologies pratiques*, 2(32), 91-104.
- Kamdem, E., & Tedongmo Teko, H. (2015). L'emprise sorcellaire en Afrique. Pouvoir et sorcellerie en Afrique : une perspective interculturelle. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, XXI(52), 69-88.
- Lafaye, C. (2007). *Sociologie des organisations*. Armand Colin.
- Lamy, E., & Lapoule, P. (2015). La méthode des cas, instrument de rapprochement entre éducation et recherche en management. *Management et avenir*, (79), 15-39.
- Latour, B. (2006). *Changer la société. Refaire la sociologie*. La Découverte.
- Latzko-Toth, G. (2009). *L'étude de cas en sociologie des sciences et des techniques* [notes de recherche]. Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. Jossey Bass.
- Nga Ndongo, V., & Kamdem, E. (2010). *La sociologie aujourd'hui : une perspective africaine*. L'Harmattan.
- Nzhié Engono, J., & Leka Essomba, D. A. F. (2018). *Vivre en ville aujourd'hui. Métropolisation et changements sociaux au Cameroun*. Éditions Connaissances et Savoirs.
- Paquette, D. (2007). Le rôle du cadre de référence théorique dans une recherche monographique constructiviste. *Recherches qualitatives*, 27(1), 3-21.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3^e éd). Sage Publications.
- Piriou, O. (2008). Que deviennent les diplômés de sociologie? Un état de la discipline et de son avenir. *Socio-logos*, (3). <https://doi.org/10.4000/socio-logos.1622>
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1998). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Royer, C. (2016). Parmi les questions posées par l'utilisation des méthodes qualitatives : qu'est-ce que la profondeur? *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (18), 17-26.
- Tsafack Nanfosso, R. (2006). La dynamique de l'enseignement supérieur privé au Cameroun. *Journal of Higher Education in Africa*, 2(2), 99-122.

Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes à la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation emploi*, (60), 21-36.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Yin, R. (2003). *Applications of case study research*. Sage Publications.

Yves Dieudonné Bapes Ba Bapes est enseignant-chercheur (chargé de cours) à l'École Normale Supérieure d'Enseignement Technique de l'Université de Douala au Cameroun. Il est titulaire d'un Ph.D. en sociologie économique obtenu au Département de Sociologie de l'Université de Douala. Ses recherches portent sur l'insertion professionnelle (la relation formation-emploi, les politiques publiques de l'emploi), les pratiques professionnelles et les dynamiques organisationnelles.

Pour joindre l'auteur :
yvesbapes@yahoo.fr