

RECHERCHES QUALITATIVES

recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

Soulignons le 35^e anniversaire de *Recherches qualitatives*

Sous la direction de

Frédéric Deschenaux et Chantal Royer

***SOULIGNONS LE 35^E ANNIVERSAIRE
DE RECHERCHES QUALITATIVES***

Sous la direction de Frédéric Deschenaux et Chantal Royer

Table des matières

Introduction

Soulignons le 35^e anniversaire de Recherches qualitatives

Frédéric Deschenaux et Chantal Royer.....1

Notes de chercheuses et de chercheurs

Quelques réflexions autour de l'évolution de la recherche dite « qualitative »

Marta Anadón5

***Relecture de l'article « Comment construire un échantillonnage
scientifiquement valide? »***

Lorraine Savoie-Zajc15

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

Canada

L'entretien de groupe, un dispositif toujours pertinent
Colette Baribeau25

Douze devis exemplaires... épistémologiquement
Pierre Paillé32

Textes hors-thème

Interposture : des postures multiples au bénéfice de la recherche
Myriam Girouard-Gagné, Micheline Joanne Durand, Geneviève
Carpentier et Jonathan Martel.....36

*Aborder la transition vers la vie adulte des personnes ayant une déficience
intellectuelle profonde par une recherche-action socialement responsable :
enjeux rencontrés et conditions gagnantes à privilégier*
Camille Gauthier-Boudreault, Mélanie Couture et Frances
Gallagher.....59

*Composer avec les enjeux éthiques et méthodologiques d'une recherche-
action : le cas du mentorat actif en soutien à l'inclusion sociale des personnes
âînées ayant une déficience intellectuelle*
Élise Milot, Laurence Ouellet, Romane Couvrette, Karine Gendron,
Monique Maltais, Martin Caouette et Émilie Raymond.....85

Introduction

Souignons le 35^e anniversaire de Recherches qualitatives

Frédéric Deschenaux, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Chantal Royer, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Ce nouveau numéro de la revue *Recherches qualitatives* vise à célébrer les 35 ans d'existence de la revue, fondée en 1989 par l'Association pour la recherche qualitative, son éditeur.

Revue internationale francophone à caractère multidisciplinaire, les textes qu'elle publie proviennent notamment des disciplines généralement associées aux sciences humaines, sociales, et de la santé sans s'y restreindre, car la recherche qualitative est aujourd'hui un type de recherche utile dans tous les domaines de la connaissance. Ces textes sont soumis à un processus rigoureux d'évaluation par les pairs (en double aveugle) qui fait en sorte que le taux moyen d'acceptation des articles tourne autour de 50 %.

Sans réécrire ce que nous avons déjà écrit ailleurs, rappelons les principes directeurs forts de la revue. Tout d'abord, la revue s'offre comme un espace de discussion méthodologique et un lieu de diffusion des avancées méthodologiques qui transcendent les disciplines. Ensuite, la revue se veut une référence pour les chercheurs, tant dans leurs travaux que dans leurs enseignements ainsi que dans la formation de la relève scientifique.

Le 35^e anniversaire de la revue procure également une occasion de rappeler qu'elle a été pionnière en ce qui a trait à l'accès libre, gratuit et intégral à ses collections. Cette décision pouvait paraître osée au tournant des années 2000, mais la volonté politique et scientifique actuelle autour d'une transition vers le libre accès lui donne raison. Au cours des dernières années, les subventions obtenues ont permis une diffusion

optimale des articles : traitement complet PDF et HTML avec Érudit, indexation dans les bases de données notamment par le maintien d'une traduction en anglais des résumés et des mots-clés. Aussi, tous les numéros publiés de la collection *Hors-série/Les actes* sont désormais accessibles sur Érudit afin de faciliter leur consultation et de rehausser leur diffusion.

Une facture particulière pour ce numéro anniversaire

Contrairement à son habitude, ce numéro ne présente pas, à proprement parler, que des textes évalués en double aveugle. Les textes anniversaires prennent la forme de notes de chercheurs et chercheuses qui présentent un regard renouvelé sur quatre articles qui, au fil du temps, ont trouvé un écho tout particulier auprès des chercheurs qualitatifs. En effet, les articles en question figurent encore parmi les plus téléchargés, alors qu'ils ont été publiés dans la période qui va de 2006 à 2009. C'est pourquoi nous avons invité leurs auteurs à réagir à leur propre texte afin d'en actualiser le propos ou de le faire dialoguer avec les enjeux méthodologiques actuels. L'exercice est fort intéressant pour tenter de resituer leurs propos dans un contexte social, méthodologique et épistémologique qui a passablement évolué.

Ainsi, ce numéro revient sur les textes suivants, tous signés par des figures marquantes de la réflexion méthodologique en recherche qualitative des 35 dernières années. D'abord celui de **Marta Anadón** intitulé « La recherche dite "qualitative" : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents » paru en 2006. Ensuite, le texte de **Lorraine Savoie-Zajc** intitulé « Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? » publié en 2007. Aussi, le texte de **Colette Baribeau** sur l'« Analyse des données des entretiens de groupe » paru en 2009. Finalement, le texte de **Pierre Paillé** intitulé « La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires » paru en 2007.

Des articles de la collection régulière

L'article de **Myriam Girouard-Gagné, Micheline Joanne Durand, Geneviève Carpentier** et **Jonathan Martel** aborde ce qu'ils appellent l'*interposture* afin de réfléchir à sa contribution à la richesse des données et des analyses dans le cadre d'une recherche qualitative. L'*interposture* fait référence au fait que la chercheuse principale mobilisait d'emblée cinq postures indissociables d'elle-même et du contexte de recherche : chercheuse principale, experte en évaluation, chargée de cours, conseillère pédagogique et technopédagogue. Ainsi, le passage d'une posture à l'autre permet non seulement un accès plus approfondi au terrain de recherche, mais aussi des retombées concrètes et situées constituant du même coup un apport méthodologique original.

Ensuite, le texte de **Camille Gauthier-Boudreault, Mélanie Couture** et **Frances Gallagher** traite du réel potentiel de la recherche-action participative pour améliorer les

conditions de vie des personnes ayant une déficience intellectuelle profonde (DIP) et leur famille, car de nombreux enjeux entravent la réalisation d'une telle démarche collaborative. La recherche-action participative a été menée dans l'optique d'explorer des solutions pour faciliter la planification de la transition vers la vie adulte des personnes ayant une DIP. Il en résulte une description du positionnement de l'étude selon l'échelle de responsabilité sociale et une discussion sur les conditions gagnantes et les obstacles à la réalisation d'une telle démarche de recherche.

Finalement, l'article d'**Élise Milot, Laurence Ouellet, Romane Couvrette, Karine Gendron, Monique Maltais, Martin Caouette et Émilie Raymond** aborde lui aussi la recherche-action. Toutefois, ce texte se centre sur les enjeux éthiques et méthodologiques qui peuvent survenir en prenant pour toile de fond la mise en place d'une nouvelle pratique visant à soutenir la participation d'adultes vieillissants ayant une déficience intellectuelle à des activités de loisirs et de bénévolat dans la communauté. Il porte aussi sur les enseignements tirés de cette expérience et propose des recommandations pour les équipes engagées dans une recherche-action.

Nous sommes d'avis que la (re)lecture de ces textes revêt une pertinence certaine dans le contexte social et scientifique actuel qui confronte les chercheurs à des problématiques jamais vues, elles-mêmes liées à des transformations sociales, technologiques et culturelles importantes. L'ajout de cette réflexion de leurs auteurs propose des interprétations nouvelles des phénomènes méthodologiques contemporains qui pourront à leur tour susciter un intérêt renouvelé pour la recherche qualitative et pour la formation de la relève scientifique. Aussi, les textes hors thème contenus dans ce numéro montrent la pertinence de maintenir une revue qui expose des réflexions méthodologiques contemporaines.

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). 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

Note de chercheuse

Quelques réflexions autour de l'évolution de la recherche dite « qualitative »

Marta Anadón, Ph. D.

Université du Québec à Chicoutimi, Québec, Canada

Dans cet article, l'auteur présente un regard renouvelé sur un article qu'elle a publié dans la revue : Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>

Introduction

Le texte face auquel je tenterai de me (re)positionner a été écrit en 2005. Le contexte de l'époque demandait une lecture évolutive de la recherche qualitative. En effet, à ma connaissance, il n'y avait pas d'écrits francophones qui abordaient le long et complexe développement de ce type de recherche. Dans ce contexte, j'ai choisi de faire une lecture historique de la recherche dite « qualitative », avec l'objectif de reconstituer son devenir et de montrer qu'elle avait non seulement connu un essor remarquable, mais qu'elle avait aussi consolidé sa dimension épistémologique et sa légitimité scientifique.

J'utiliserai ici, comme en 2006, l'expression *recherche dite « qualitative »* pour référer aux multiples recherches parfois qualifiées de qualitatives-interprétatives (Savoie Zajc, 2018) qui s'inscrivent dans le paradigme interprétatif et privilégient par conséquent l'expérience et les points de vue des participants.

En effet, le paradigme interprétatif s'est développé sur la base de plusieurs dualismes, objectivité / subjectivité, catégories fixes / catégories émergentes, réalité statique / réalité fluide, etc., qui lui ont permis d'attester son incompatibilité au regard du modèle positiviste. Cette incompatibilité est la base de l'opposition explication versus compréhension, recherche en sciences de la nature versus recherche en sciences sociales.

Note de l'auteure : Nous remercions les directeurs de la revue *Recherches qualitatives* pour cette invitation, ainsi qu'à Corina Borri-Anadón pour ses idées pertinentes et sa révision linguistique.

La recherche dite « *qualitative* » a connu un essor important dans plusieurs domaines des sciences sociales et humaines et s'est constituée comme un espace de pensée proposant de riches référents théoriques et méthodologiques. Ses acquis sont évidents et largement utilisés aujourd'hui par les chercheurs (phénoménologie, ethnographie, herméneutique, structuralisme, analyse narrative, sémiotique, etc.).

Afin d'établir son évolution, la périodisation composée par Denzin et Lincoln (1994, 2000, 2023) m'est apparue intéressante, car elle permettait d'observer les différents changements de la recherche dite « *qualitative* » à la fois sur les plans épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Ainsi, sept moments caractérisaient son évolution : le moment traditionnel; le modernisme; les perspectives composites; la crise de représentation; le postmodernisme, la période des nouvelles ethnographies; la recherche postexpérimentale; l'éclatement de la recherche qualitative.

Depuis ce dernier moment, la recherche dite « *qualitative* » a poursuivi son évolution, notamment en ce qui a trait à l'accroissement des exigences de résultats à son égard. Aujourd'hui, elle est invitée à fournir des données probantes afin que les pratiques et les politiques soient développées sur la base de résultats scientifiques. Cela exige une « méthodologie rigoureuse, systématique et objective », qui doit contribuer à la construction d'une base de connaissances « de qualité, fiables et valides » (Saussez & Lessard, 2009 cités dans Anadón, 2018, p. 39). Ces demandes caractérisent le huitième moment, que Denzin et Lincoln (2005, p. 3) nomment le « futur fracturé » et que j'ai appelé « la dérive pragmatique » (Anadón, 2018, p. 36), à travers lequel la recherche qualitative est contestée et confrontée à un recul méthodologique important.

Ces huit moments sont traversés par différentes perspectives épistémologiques. Par exemple, le positivisme dans la période traditionnelle; le postpositivisme dans les moments du modernisme et des perspectives composites où plusieurs perspectives interprétatives ont été développées en critique au premier modèle et utilisées simultanément : herméneutique, sémiotique, phénoménologie, théorie critique, etc. Par la suite, la recherche qualitative se décloisonne, elle devient interdisciplinaire, transdisciplinaire, en mettant en cause les notions de réalité, de vérité, d'universalité qui exigent de repenser les bases ontologiques, épistémologiques et méthodologiques par le biais du postmodernisme. Plus récemment, la période de la dérive pragmatique est fondée sur une conception néopositiviste qui cherche une vérité indépendante de l'expérience des acteurs et dont le seul critère de validité est celui de la réussite pragmatique, c'est-à-dire d'arriver aux résultats en privilégiant l'efficacité de la pratique.

Chacun de ces moments tente de capturer quelques transformations clés de l'évolution de la recherche dite « *qualitative* » en sciences sociales et leur analyse permet d'entrevoir trois grands questionnements. D'abord, une réflexion amorcée, mais toujours

en cours sur la validité scientifique; ensuite, une préoccupation sur la neutralité du chercheur; finalement, un questionnement sur la standardisation du processus de la recherche.

Une quête constante de validité

Malgré cette riche évolution, force est de constater que les enjeux de validité scientifique sont toujours présents au sein de la recherche dite « *qualitative* ».

Dès ses débuts, les chercheurs qualitatifs (Guba & Lincoln, 1982, 1986) ont cherché à la doter de ses propres critères de validité. Ainsi, pendant les années 1980, des chefs de file du mouvement appelé *naturalistic inquiry* (Guba, 1981; Guba & Lincoln, 1982; Lincoln, 1995; Lincoln & Guba, 1985), préoccupés par l'étude des phénomènes sociaux et humains, ont proposé quatre critères : la transférabilité, la fiabilité, la confirmabilité et la crédibilité chacun faisant référence aux critères de validité externe, de fidélité, d'objectivité et de validité interne du paradigme positiviste. Selon Gohier, « la critériologie en recherche interprétative s'est développée à partir de celle établie par la science "normale", ayant pour figure paradigmatique la physique » (2004, p. 6).

Pendant des années, face à la multiplication des stratégies de recherche et au pluralisme méthodologique qui s'imposait (observation participante, entrevues, analyse documentaire, approches biographiques, etc.), les critères de scientificité sont devenus des critères de rigueur méthodologique, dans une tentative de mieux répondre aux spécificités de ce type de recherche. Ces derniers sont définis à partir de quatre questions : « a) Vérité : comment vérifie-t-on la confiance en l'exactitude des résultats? b) Applicabilité : comment détermine-t-on l'étendue des résultats d'une étude particulière à d'autres répondants et à d'autres contextes? c) Consistance : comment identifie-t-on si les résultats d'une étude seraient les mêmes si celle-ci était reprise avec les mêmes répondants et le même contexte? d) Neutralité : comment établit-on le degré avec lequel les résultats d'une étude sont déterminés par les répondants et les conditions d'investigation, et non par les biais, les motivations, les intérêts ou les points de vue de l'investigateur? »¹ [traduction libre] (Lincoln & Guba, 1985, p. 290).

Malgré cet effort de différenciation, il nous apparaît clair aujourd'hui que ces critères font toujours référence aux critères de la science normale, comme d'ailleurs ce fut le cas avec la triangulation qui passe d'être une stratégie à être conçue comme une alternative à la validation (Flick, 2002). Comme discuté ailleurs (Anadón, 2019), la triangulation, utilisée presque systématiquement pour certifier la rigueur des recherches dites « *qualitatives* », est en fait un critère utilisé également par le paradigme positiviste, comme en témoignent les méthodes mixtes.

Proulx (2019), afin de dépasser le débat sur la critériologie, propose que la validité scientifique soit atteinte à travers la générativité, c'est-à-dire par la prise en compte de ce que les recherches génèrent, de ce qu'elles offrent de nouveau sur les phénomènes

étudiés. Il s'agit, à notre avis, d'un autre exemple plus récent qui illustre le débat continu sur la critériologie en recherche dite « *qualitative* ».

L'établissement de ces critères, bien qu'évolutifs et objets de débats, a toujours eu comme intention d'offrir des jalons aux chercheurs et de les guider en respectant les standards de qualité de la recherche afin qu'elle réponde aux normes établies par la communauté scientifique. Or, en cherchant à garantir la valeur des recherches dites « *qualitatives* » en sciences sociales, ces critères ont imposé un modèle de recherche normatif toujours centré sur le modèle positiviste. Malgré les spécificités qui la caractérisent et les efforts des chercheurs pour mettre en place des stratégies afin de démontrer le bienfondé de ses travaux, la recherche dite « *qualitative* » n'a pas pu ou se détacher de ce modèle normatif, ni éclairer les enjeux de validité scientifique qui encore aujourd'hui restent à surmonter.

Une neutralité du chercheur questionnée

Le questionnement sur la légitimité de la recherche dite « *qualitative* » ne se limite pas à la définition des critères. Il s'est intensifié au moment de la crise de représentation, quand on a questionné la capacité du chercheur, épousant des perspectives subjectives, à saisir et à exprimer, à travers ses écrits, l'expérience des acteurs impliqués.

En effet, pendant cette période, la reconnaissance de la multiplicité des réalités et des voix comporte la valorisation de la réflexivité, du dialogue et un questionnement de la capacité du chercheur à faire une description transparente de l'expérience des participants. Alors que ce qui importait auparavant était comment le chercheur interprète cette expérience, en l'organisant, en mettant en lumière les significations des histoires racontées, en leur donnant sens et valeur de connaissance, cette logique représentationnelle est alors mise en doute, la recherche donne la voix aux participants en leur permettant d'élargir leurs points de vue, ce qui engendre une redéfinition des critères permettant d'apprécier la recherche dite « *qualitative* ».

Dans ce sens, les enjeux éthiques relatifs à la relation chercheur-participant, à la reconnaissance de la part des participants des significations exprimées dans le récit, à la propriété intellectuelle des productions issues de la recherche exigent de nouveaux critères qui considèrent le rapport du chercheur aux participants et la reconnaissance de leurs intérêts au sein du processus de recherche (Gohier, 2004; Manning, 1997; Savoie Zajc, 2018, 2019). Ces critères, d'équilibre et d'authenticité ontologique, éducative, catalytique et tactique (Schwand et al., 2007), que Savoie-Zajc (2018, p. 209) qualifie de « critères relationnels » plutôt que de validation, illustrent un « glissement de la scientificité à l'éthique » (Gohier, 2004, p. 10).

Aujourd'hui, il est de plus en plus reconnu que l'on gagne à rendre compte des influences multiples qui colorent le travail scientifique. Le concept de « positionnalité » qui prend naissance dans la théorie critique, la philosophie postmoderne et les études féministes permet de se centrer sur la subjectivité du chercheur et de prendre en compte

qu'elle déteint sur l'ensemble de son travail : le choix du sujet, des théories, des méthodes et des stratégies de divulgation des résultats. Dans son acception courante, la positionnalité (Holmes, 2020; Hurley & Jackson, 2020) réfère à l'impact des structures de pouvoir explicites et implicites sur le processus de recherche, sur les relations entre le chercheur et son terrain de recherche, ainsi que sur la mobilisation des connaissances. En filigrane, il y a l'idée que la situation (historique, sociale, politique, économique) du chercheur influence ses orientations épistémologiques (Holmes, 2020). Pour sa part, le concept d'intersectionnalité met en lumière la manière dont les multiples systèmes d'inégalités interagissent et façonnent l'expérience du chercheur créant des résultats différents dans un contexte historique et social déterminé.

Ces deux concepts permettent de dépasser les acquis modernes du travail scientifique qui ont valorisé la neutralité du chercheur et la distance en relation à son objet d'étude et aux participants. Ils vont à contrecourant des idéaux d'objectivité et de neutralité qui ont longtemps balisé la recherche dite « *qualitative* » en sciences sociales. Dans ce sens, Holmes (2020) avance que la réflexivité est l'attention que le chercheur doit porter sur la subjectivité de ses choix dans le processus de recherche. Or, elle est à l'opposé de la neutralité.

Il s'agit d'un total revirement de situation, cette remise en question met en valeur l'introspection et la subjectivité du chercheur et sa participation à la scientificité de son projet. Ceci nous amène à admettre le caractère « incarné » de toute perspective scientifique (Haraway, 2013) et à nous éloigner de la notion de neutralité (Holmes, 2020).

Ainsi, la recherche dite « *qualitative* » se retrouve encore aujourd'hui à devoir défendre sa légitimité au regard du rôle du chercheur et de sa subjectivité assumée dans la production des connaissances. La prétention de neutralité du chercheur est actuellement objet de fortes critiques, bien qu'elle soit toujours reconnue comme condition de la production du savoir scientifique.

Des tensions autour de la procédure

Malgré le manque de consensus dans la communauté de recherche concernant les critères permettant d'assurer ce que l'on continue à appeler la validité de la recherche, on s'accorde pour dire qu'une recherche dite « *qualitative* » de qualité doit faire état d'une problématique générale, d'une question de recherche clairement énoncée, d'un cadre théorique cohérent permettant de définir les principaux concepts et d'une méthodologie présentant l'ensemble détaillé du plan de la recherche, des résultats, de la discussion et de la conclusion.

Cette démarche a une importante valeur pédagogique, car elle permet au chercheur en formation de « faire de la recherche ». Aussi, puisqu'elle organise rationnellement la recherche, le respect de son déroulement a donné plus d'intelligibilité aux produits de la recherche et a favorisé leur diffusion. Bien que ces parties

constituantes ne soient pas prescriptives, elles sont trop souvent considérées comme des étapes à suivre et sont devenues par le fait même des normes à respecter, ce qui nous amène à nous interroger sur la centration de la recherche dite « *qualitative* » sur son processus.

En ce sens, ces constituantes s'interpellent pendant tout le processus de recherche : par exemple, la question de recherche se précise, les concepts se problématisent, se déplacent, se redéfinissent, et cela pendant tout le déroulement de la recherche. Aussi, si l'on considère que le chercheur participe aux expériences qu'il documente, il devient difficile de circonscrire la collecte des données avec un début et une fin. En outre, l'analyse des données, qui exige des allers-retours dans lesquels les mêmes objets, voire les mêmes données, sont interrogés plusieurs fois à partir de points de vue différents, constitue une production de sens et non un dévoilement des sens. Ainsi, les données ne sont pas un bloc d'informations autonomes qui attend d'être codé, fragmenté, systématisé, thématiqué afin d'élaborer une représentation, elles sont construites par le chercheur à travers l'écriture. Comme l'affirment Richardson et St. Pierre (2008), l'écriture devient alors une méthode de recherche, écrire est penser et analyser : il ne s'agit pas simplement d'une mise en texte des résultats.

À la lumière de ces considérations, nous nous interrogeons : une démarche linéaire et normée par des étapes préétablies peut-elle appréhender les réalités complexes et imprévisibles qui préoccupent le chercheur qualitatif? Comment le rapport de recherche peut-il témoigner des doutes, ambiguïtés, affects, irrationalités, etc., qui traversent le processus et qui reflètent les pratiques réflexives, interprétatives et énonciatives du chercheur? Comment opérationnaliser cette vision de la recherche comme un enchevêtrement de relations mouvantes entre ses constituantes, dont la finalité est de problématiser des concepts, désarticuler des termes et déconstruire des logiques binaires?

Ces préoccupations ont trouvé écho dans un mouvement dans les sciences sociales que St. Pierre (2011) nomme la « recherche postqualitative » et qui remet en question les épistémologies et méthodologies traditionnelles de la recherche dite « *qualitative* ». En ce sens, pour St. Pierre (2011), la recherche dite « *qualitative* » a été disciplinée, normalisée, centralisée et, par ce processus de standardisation, elle est devenue conventionnelle, hégémonique et quelquesfois oppressive. Ce mouvement, que nous associons au dernier moment de la périodisation de Denzin et Lincoln (2005), fait de durs constats sur le fait que la recherche dite « *qualitative* » n'a pas su contrer la montée en force du néopositivisme et cherche à faire contrepoids dans cette ère de l'évidence. Or ces implications pour la pratique de la recherche qualitative demeurent imprécises et le resteront peut-être pour éviter, justement, leur standardisation. Mais alors, comment former à la recherche? Quelles balises donner aux chercheurs en formation, imprégnés par la procédure et par l'instrumentalisation des méthodes?

Ces éléments que nous avons associés à une centration sur la procédure montrent encore une fois les tensions continues qui traversent la recherche dite « *qualitative* » en sciences sociales. Ayant affirmé sa légitimité par le respect d'étapes canoniques énoncées préalablement, la recherche dite « *qualitative* » a d'une certaine façon occulté sa nature itérative et construite qui lui permet d'appréhender la complexité et le désordre qui caractérisent les problématiques des sciences sociales.

Conclusion

Malgré le difficile exercice qui est celui de retourner à son propre texte 20 ans plus tard, cette contribution a voulu mettre de l'avant trois questionnements qui ont traversé et traversent encore les recherches dites « *qualitatives* » en sciences sociales.

Dans ce sens et à la lumière de cet exercice, l'évolution de la recherche dite « *qualitative* », qui dans le texte original peut paraître séquentielle, n'est pas linéaire mais plutôt en spirale. D'une part, il apparaît maintenant évident que les frontières temporelles de la périodisation ne sont pas étanches – un même moment peut coexister avec les suivants –, et que les moments se superposent et se répondent. D'autre part, les questionnements abordés n'appartiennent pas à un seul de ces moments; j'ai voulu mettre de l'avant leur transversalité, c'est-à-dire leur présence depuis les débuts et encore aujourd'hui au sein de la recherche dite « *qualitative* »; leur caractère expansif, c'est-à-dire leur effet catalyseur d'un moment critique à l'autre ainsi que leur imbrication et leur prégnance sur tout projet de recherche qui se dit « qualitatif ».

Ces questionnements imposent bien entendu de grands défis aux chercheurs, mais gagnent à ne pas être vus seulement comme des entraves. Loin de nier les acquis indéniables de la recherche dite « *qualitative* » et tout le chemin parcouru, ils constituent à mes yeux de riches opportunités de réflexion et de (re)positionnement. L'histoire de la recherche dite « *qualitative* » démontre bien que c'est au sein de ces tensions, contradictions et vacillations qu'elle s'est développée. C'est donc une histoire à suivre.

Note

¹ « *Truth Value: How can one establish confidence in the "truth" of the finding of a particular inquiry for the subjects (respondents) with which and the context in which the inquiry was carried out? Applicability: How can one determine the extent to which the finding of a particular inquiry have applicability in other contexts or with other subjects (respondents)? Consistency: How can one determine whether the findings of an inquiry would be repeated if the inquiry were replicated with the same (or similar) subjects (respondents) in the same (or similar) context? Neutrality: How can one establish the degree to which the findings of an inquiry are determined by subjects (respondents) and conditions of the inquiry and not by the biases, motivations, interest, or perspectives of the inquirer?* » (Lincoln & Guba, 1985, p. 290).

Références

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31. <https://doi.org/10.7202/1085396ar>
- Anadón, M. (2018). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., pp. 17-50). Presses de l'Université de Montréal.
- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). The art of interpretation, evaluation, and presentation. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 479-483). Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Éds). (2000). *Handbook of qualitative research* (2^e éd.). Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The SAGE handbook of qualitative research* (3^e éd., pp. 1-29). Sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Éds). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3^e éd.). Sage Publications.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D., & Cannella, G. S. (Éds). (2023). *The SAGE handbook of qualitative research* (6^e éd.). Sage Publications.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research* (2^e éd.). Sage Publications.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17. <https://doi.org/10.7202/1085561ar>
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29, 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). *Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry*. *Educational Technology Research and Development*, 30, 233-252.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, (30), 73-84.

- Haraway, D. (2013). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective 1. Dans M. Wyer, M. Barbercheck, D. Cookmeyer, H. Ozturk, & M. Wayne (Éds), *Women, science, and technology* (pp. 455-472). Routledge.
- Holmes, A. G. D. (2020). Researcher positionality. A consideration of its influence and place in qualitative research. A new researcher guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1-10.
- Hurley, E. S., & Jackson, M. (2020). Msit No'kmaq: An exploration of positionality and identity in indigenous research. *Witness: The Canadian Journal of Critical Nursing Discourse*, 2(1), 39-50.
- Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative inquiry*, 1(3), 275-289.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Manning, K. (1997). Authenticity in constructivist inquiry: Methodological considerations without prescription. *Qualitative Inquiry*, 3(1), 93-115.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Richardson, L., & St. Pierre, E. (2008). A method of inquiry. *Collecting and interpreting qualitative materials*, 3(4), 473.
- Saussez, F., & Lessard, C. (2009). Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (168), 111-136. <https://doi.org/10.4000/rfp.1804>
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation étapes et approches* (4^e éd., pp. 171-198). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- Schwandt, T. A., Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2007). Judging interpretations: But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Evaluation*, (114), 11-25.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The critique and the coming after. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The SAGE handbook of qualitative research* (4^e éd., pp. 611-626). Sage Publications.

Marta Anadón, Ph. D., est professeure émérite à l'Université du Québec à Chicoutimi. Elle a été professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi jusqu'en 2012, année où elle a pris sa retraite et a été nommée professeure émérite. Ses recherches et publications portent sur l'épistémologie des sciences sociales et de l'éducation, les fondements de l'éducation, l'analyse sociopolitique des phénomènes éducatifs, les processus identitaires, les perspectives de recherche qualitative et la recherche participative (recherche-action, recherche collaborative). Elle a été professeure invitée dans plusieurs universités latino-américaines (Argentine, Brésil, Chili, Mexique) et européennes (France, Portugal, Suisse).

Pour joindre l'auteurice :
Marta_Anadon@uqac.ca

Note de chercheuse

Relecture de l'article « Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? »

Lorraine Savoie-Zajc, Ph. D.

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Dans cet article, l'auteurice présente un regard renouvelé sur un article qu'elle a publié dans la revue : Savoie-Zajc, L. (2007). Comment construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (5), 99-111. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf

Introduction

Les rédacteurs en chef de la revue *Recherches qualitatives* m'ont invitée à commenter mon article sur le processus d'échantillonnage en recherche qualitative écrit et publié en 2007.

Le passage de dix-huit années écoulées entre la publication de 2007 et 2025 met en lumière non seulement l'évolution des préoccupations en lien avec la démarche d'échantillonnage, mais aussi l'apparition de sensibilités nouvelles liées à cette question : je pense ici à l'émergence de pratiques de recherche inscrites dans un paradigme interprétatif que je qualifierai d'« élargi » de même qu'aux questions éthiques soulevées, notamment, par la grande accessibilité aux plateformes numériques et l'ouverture conséquente à de nouvelles problématiques de recherche. Je reprendrai finalement la notion d'échantillonnage, laquelle s'applique non seulement aux personnes, mais aussi aux espaces-temps et aux données. Ceci ne constitue pas une préoccupation nouvelle depuis 2007. J'avance toutefois qu'« un échantillonnage scientifiquement valide » vu comme un élément central d'une recherche rigoureuse est intimement lié à l'explicitation des stratégies mises en place pour le constituer et à leur communication lors de la diffusion de la recherche.

Ma réaction s'organisera alors autour de ces dimensions. Avant de les aborder toutefois, je souhaite revenir sur le titre proposé en 2007.

Un échantillonnage scientifiquement valide : un besoin d'ancrer les perspectives

J'avais choisi d'utiliser l'expression *scientifiquement valide*. Une telle appellation, déjà très lourdement connotée, avait alors été clarifiée, dès les premiers paragraphes. Je ressens toutefois maintenant le besoin de qualifier davantage cette expression.

Toute pratique de recherche (l'étape de l'échantillonnage ici) est étroitement liée aux façons de faire admises par une communauté scientifique. Dans la tradition des écrits de Kuhn (1983), Dubois (1999) écrit qu'être membre d'une communauté scientifique c'est : 1) faire partie d'un système social, c'est-à-dire d'une institution qui a ses propres limites, distinctes de celles d'autres institutions sociales; 2) être choisi et intégré dans un système dont les acteurs entretiennent des relations d'interdépendance selon des modalités conformes à des principes normatifs spécifiques; 3) faire l'objet d'un contrôle social. Dubois poursuit sa pensée et circonscrit la notion de communauté scientifique lorsqu'il emprunte à Kuhn la notion de paradigme. Dans une telle perspective, la communauté scientifique est vue comme étant locale et indissociable d'une discipline particulière, voire d'une tradition disciplinaire. Pour Dubois, citant Kuhn, il existe une relation circulaire entre « paradigme » et « communauté scientifique ». Une telle perspective sous-entend qu'une certaine régulation des comportements scientifiques existe et que les nombreuses sous-communautés scientifiques se différencient entre elles. Autrement dit, le paradigme fournit le cadre normatif pour encadrer les comportements scientifiques (entendons ici les pratiques) qui, à leur tour, renforcent le paradigme.

Revenant à mes propos de 2007, je constate que j'avais pris soin de définir la notion « d'échantillonnage scientifiquement valide » à l'intérieur des normes définies à ce moment par la communauté de recherche qualitative/interprétative. Je le qualifiais d'intentionnel, de pertinent par rapport à l'objet et aux questions de la recherche, de balisé théoriquement et conceptuellement, d'accessible et conforme aux balises éthiques qui encadrent la recherche. J'endosse toujours de telles caractéristiques. Cependant, peut-on encore parler d'une communauté de recherche qualitative/interprétative ou est-il davantage question de diverses sous-communautés chapeautées par le large éventail de la perspective qualitative/interprétative teintées par plusieurs courants théoriques tels que le post-modernisme, la théorie critique et autres courants¹? Déjà en 2007, Anadón, dans un collectif sur les recherches participatives, soulignait l'éclatement des diverses formes de recherche et, dans un article publié en 2019 (Savoie-Zajc, 2019), je soulignais l'ouverture de la revue *Recherches qualitatives* à publier des articles diffusant les résultats de recherches-actions, de recherches-développements, de recherches collaboratives et d'autres formes de recherche inscrites dans ce que je nommerai un paradigme interprétatif « élargi ». Sans entrer dans le détail de chacune de ces formes de

recherche et leurs courants théoriques, on peut toutefois se demander comment la notion d'échantillonnage a évolué² compte tenu de cette diversité de perspectives.

Émergence de pratiques de recherche inscrites dans un paradigme interprétatif « élargi » et le processus d'échantillonnage

Je reprends ici les critères utilisés en 2007 pour circonscrire la notion d'échantillon. C'est à partir de ceux-ci qu'une relecture s'effectuera.

Le processus d'échantillonnage est-il toujours intentionnel?

Plusieurs chercheurs choisissent de qualifier leur pratique de recherche qualitative comme ayant des visées émancipatrices, transformatrices, engagées, militantes, collaboratives³. Dans ces formes de recherche, le processus d'échantillonnage n'est souvent toutefois plus vu comme étant intentionnel. Il acquiert d'autres caractéristiques, davantage cohérentes avec ces visées. Il est négocié, débattu avec les personnes qui acceptent d'en faire partie. De plus, les rôles joués par l'ensemble des participants à la recherche (dont le chercheur) sont discutés et évolutifs. Je prends pour exemple E. Guay (2022), lequel qualifie sa recherche d'« ethnographie suffisamment bonne ». Le chercheur décrit très clairement comment il a été amené à repenser, non seulement le processus d'échantillonnage (qui approcher?), mais aussi son rôle auprès d'organismes qui accompagnent des citoyens aux prises avec des problèmes de logement. Il devient une ressource pour le milieu, car il collabore, avec les participants, à l'atteinte des objectifs de développement et de changement visés. Il souligne aussi comment son autorité de chercheur ethnographe est contestée par « son échantillon » : celle-ci n'est plus vue comme reposant sur une expertise unidirectionnelle (du chercheur aux participants), mais elle est négociée tout au long de la recherche, quitte à influencer son orientation même. Processus d'échantillonnage, orientation de la recherche et autorité du chercheur sont vus comme étant interreliés alors que la dynamique même de la recherche suppose une interaction constante entre ces dimensions. Des finalités différentes, quoique réconciliables, sont à l'œuvre : les participants visent un objectif de changement alors que le chercheur souhaite développer une meilleure compréhension du phénomène étudié tout en étant une ressource pour supporter le changement visé.

Qu'en est-il de la pertinence de l'échantillonnage par rapport à l'objet et aux questions de la recherche et de ses balises théoriques et conceptuelles?

Le processus d'échantillonnage introduit des biais dans la recherche non pas parce que celui-ci manque de pertinence et de cohérence avec les objectifs et le cadre théorique de la recherche, mais parce que la méfiance et/ou le halo social du chercheur freinent les échanges entre les participants et les chercheurs. Un excellent numéro de *Recherches qualitatives*, intitulé « la recherche qualitative en contexte africain » (Yoro & Guillemette, 2012) expose d'ailleurs un éventail de problèmes rencontrés dans des situations où les liens entre les chercheurs et les participants n'arrivent pas à se créer. Il

est question de méfiance éprouvée par les participants à l'égard du chercheur ou de la situation de recherche; de la barrière créée par le halo social du chercheur, source de biais de la relation avec les participants; des freins posés par des membres de la communauté qui accordent ou non une permission tacite de participer à la recherche; de la position d'autorité de certains participants à la recherche et la conséquente limitation ou la pression pour une conformité de parole des autres participants. La prise en compte de la nature des liens sociaux et culturels dans les milieux où se déroule la recherche est ainsi préalable à toutes décisions en lien avec le processus d'échantillonnage. Ainsi, un échantillonnage « scientifiquement valide » peut paraître très acceptable en théorie parce que cohérent avec l'objet et les questions de recherche ainsi que clairement balisé théoriquement et conceptuellement. Il n'y a cependant pas d'assurance que celui-ci donnera un accès à des discours crédibles compte tenu des contextes sociaux et culturels où la recherche se déroule. Cette problématique n'est certainement pas nouvelle. Il importe toutefois de garder une vigilance méthodologique et de rester critique en regard des discours recueillis.

La disponibilité des outils technologiques et considérations éthiques

L'accessibilité aux outils technologiques⁴ a fortement impacté le domaine de la recherche que ce soit en ce qui a trait aux pratiques, aux problématiques et à l'accès aux données. Cette innovation technologique génère des questionnements éthiques.

Certaines pratiques de recherche ont été modifiées afin de tenir compte de la puissance des outils technologiques (développement de stratégies d'échantillonnage spécifiques, approches nouvelles pour des collectes de données à distance; analyse de données au moyen de logiciels dédiés) et des critiques par rapport à leurs limites ont émergé. Ainsi, des problématiques nouvelles de recherche sont apparues (que l'on pense par exemple à l'organisation du travail à distance, à la pratique de la télémédecine et la qualité des relations patient-personnel médical, aux situations de cyberharcèlement, entre autres). Les nombreux sites internet disponibles donnent aussi accès à une diversité de traces de l'expérience humaine (visuelles, sonores, écrites) parmi lesquelles le chercheur apprend à naviguer selon les objectifs de sa recherche. Comment s'engager dans un processus d'échantillonnage dans un tel foisonnement de traces, de témoignages? Comment vérifier leur crédibilité par rapport à la mise en scène possible d'expériences? Quels critères établir pour assurer la cohérence avec les objectifs de la recherche? Toutes ces questions sont nouvelles, car un tel univers technologique se déploie avec toute sa puissance de diffusion d'une panoplie d'informations. La montée en puissance de l'intelligence artificielle constitue aussi un développement technologique majeur susceptible de laisser des empreintes importantes sur la recherche en général et le processus d'échantillonnage en particulier (pensons aux dialogues générés par l'IA, aux montages-photos virtuels, aux métavers). Là encore, le chercheur doit innover pour définir des critères pertinents afin de cheminer dans un processus

d'échantillonnage (incluant des discours, des traces d'expérience par des visuels) de témoignages liés à un phénomène qu'il cherche à comprendre.

Arrêtons-nous aux sites internet qui constituent des plateformes regroupant des personnes dont les intérêts sont communs. Il devient alors possible de rejoindre ces sous-groupes, proches ou non géographiquement du chercheur et autrement difficilement accessibles sans de telles plateformes, pour des fins de recherche. Une telle accessibilité n'est toutefois pas exempte d'embûches et des considérations éthiques en découlent. En guise d'exemple, prenons la recherche menée en ligne par Mendelzweig en 2010 auprès de sites de rencontres dont l'objet central était la sexualité entre hommes. De l'aveu même de la chercheuse, le recours au site internet comporte des avantages importants pour faire une recherche auprès de groupes qui jouissent, selon elle, « d'invisibilité sociale » (p. 258). Se pose alors la question de la démarche d'échantillonnage dans un tel contexte et elle souligne les inconvénients et les dérives éthiques liés à une telle situation. Son article énumère plusieurs problèmes qui touchent notamment à la qualité des liens entre elle, la chercheuse, et les participants et à la dimension éthique. Elle nomme d'abord sa place dans l'activité d'un tel site comme étant forcément intrusive, car les buts poursuivis par les membres du site et les siens sont différents. Elle souligne aussi l'enjeu important de savoir qui se cache véritablement sous les répondants : les profils peuvent être « retouchés » et la tromperie facile à mettre en œuvre. Elle écrit : « La dissociation introduite entre identité corporelle et identité virtuellement exprimée autorise en effet l'acteur social à développer un jeu relationnel créatif et lui offre des options d'interactions inédites jusque là » (Mendelzweig, 2010, p. 254).

Il y a là un problème central par rapport au processus d'échantillonnage : qui fait véritablement partie de la recherche? De même, les enjeux éthiques d'anonymat et de confidentialité sont peu applicables dans la mesure où des participants qui ont volontairement accepté de participer à la recherche peuvent mettre en scène un discours et des pratiques « idéales », lesquels ne reflètent pas leur expérience réelle⁵. Un tel écart entre discours idéal et réel n'est certainement pas nouveau. Disons cependant que le contexte de la recherche en ligne, sans contact direct avec les participants, l'exacerbe, car la corroboration par l'usage de plusieurs sources de données n'est pas spontanément envisageable, selon les objets de recherche poursuivis.

Le processus d'échantillonnage s'applique non seulement aux personnes, mais aussi aux espaces-temps et aux données

L'article de 2007 développait la notion d'échantillon et d'échantillonnage à la lumière de différents cadres méthodologiques qui induisent une façon spécifique de planifier et d'orienter le processus d'échantillonnage. Les caractéristiques générales identifiées pour la constitution d'un échantillon d'une ethnographie, d'une ethnométhodologie, d'une phénoménologie ou d'une théorie ancrée demeurent. Le texte accordait aussi une brève place à la notion d'échantillonnage appliquée aux espaces-temps, comme le recours à

l'échantillonnage en palier selon des intervalles déterminés ou par réseau. Le texte désignait aussi le processus d'échantillonnage qui s'applique aux données recueillies en cours de recherche comme les données contrastées et la notion de comparaison constante au cœur de la théorie ancrée (Glaser & Strauss, 1967) et la recherche d'incidents critiques ou de pratiques exemplaires (Deslauriers et al., 2017). Mon intention n'est pas de reprendre ces formes d'échantillon, car elles sont bien documentées dans la littérature⁶. Ce que je souhaite toutefois faire ressortir c'est que dans une perspective de planification « d'un échantillon scientifiquement valide », il importe que le chercheur rende explicites ses stratégies de constitution de son échantillon et les communique à ses lecteurs.

Le processus d'échantillonnage étalé sur une longue période : les stratégies d'échantillonnage par palier, par réseau

Le recrutement de participants éventuels à une recherche n'est pas toujours simple et il peut s'étaler sur une longue période. Diverses raisons sont identifiées : difficultés d'accès aux personnes car le chercheur ne peut faire connaître les objectifs de sa recherche directement auprès du public cible. Pensons aux recherches auprès d'enfants d'âge scolaire par exemple, car il faut d'abord informer les directions d'école, les enseignants, les parents et ultimement les enfants. Le but est d'obtenir l'autorisation de toutes ces personnes avant d'amorcer une collecte de données auprès des enfants. Les difficultés d'accès touchent aussi aux personnes dont l'emploi du temps est atypique (comme les travailleurs de nuit) ou chargé (des dirigeants d'entreprise ou du personnel hospitalier), ou à celles qui ont un statut particulier (des personnes sous traitement médical, des membres de congrégations religieuses ou de partis politiques).

Les notions d'échantillonnage par réseau, par palier ou en boule de neige sont alors fort intéressantes. Elles soulignent la nécessité de devoir franchir divers niveaux d'accès et l'importance de documenter ces différents niveaux pour que le lecteur de la recherche développe une bonne compréhension de la trajectoire suivie par le chercheur. Par exemple, Gravel (2022) documente très explicitement les divers paliers franchis pour avoir l'autorisation de travailler avec du personnel scolaire qui ont établi une collaboration au travail. Pour effectuer son étude de cas multiples, cinq stratégies d'échantillonnage ont été développées : 1) la création d'un outil didactique; 2) des consultations préalables auprès d'orthopédagogues; 3) des rencontres avec des enseignants des écoles retenues; 4) le consentement à participer et l'inclusion d'autres intervenants scolaires dans la recherche; 5) l'engagement à présenter les résultats préliminaires de l'étude sur la dynamique de collaboration. Elle qualifie sa démarche « d'échantillonnage ascendant ».

Un processus d'échantillonnage sur les données recueillies en cours de recherche

La notion d'échantillonnage peut aussi être étendue aux données : les données contrastées, les incidents critiques. En ce qui concerne les données contrastées, on pense bien sûr aux écrits de Glaser et Strauss (1967) qui ont développé la notion de

comparaison constante vue comme le moteur au cœur de la réalisation d'une théorie enracinée.

Une autre perspective intéressante est celle de l'incident critique. Au cours de la collecte de données, le chercheur porte attention aux situations difficiles, aux incidents tels que communiqués par un ou des participants à la recherche. Ce qu'ils nomment « incidents critiques » devient alors le foyer central de la recherche. Deslauriers et al. (2017) proposent d'ailleurs des critères pour cerner les épisodes d'incidents critiques. Ici encore, cette notion constitue une instance d'échantillonnage de données. Le processus d'échantillonnage initial, d'abord effectué auprès de personnes qui possèdent une expertise spécifique, est suivi d'un deuxième palier d'échantillonnage qui porte lui sur les données.

Ce que j'ai voulu souligner dans cette section ne constitue pas une préoccupation nouvelle depuis 2007. J'avance toutefois l'argument que pour soutenir la rigueur d'une recherche, il importe pour le chercheur de clairement documenter les stratégies mises en place dans le processus d'échantillonnage et de communiquer celles-ci lors de la diffusion de la recherche. C'est par une telle clarification que le lecteur sera non seulement en mesure d'apprécier la cohérence de la démarche, mais aussi que l'interprétation des résultats, ultimement proposée, sera liée aux caractéristiques de l'échantillon. Il importe donc que le processus d'échantillonnage soit clairement documenté. Je propose aussi que par la communication des diverses stratégies d'échantillonnage, un répertoire de pratiques se constitue. Celui-ci pourrait jouer un rôle pédagogique dans la mesure où d'autres chercheurs seraient susceptibles de s'en inspirer. Les recherches citées précédemment constituent de bons exemples.

Conclusion

La relecture de l'article écrit en 2007 et la consultation d'écrits subséquents me permettent de constater que le paradigme qualitatif/interprétatif appliqué à la recherche s'est élargi. Je constate qu'une ouverture s'est créée alors que plusieurs chercheurs s'appuient sur des approches théoriques qui placent la recherche comme un catalyseur de changement et d'émancipation. Ces perspectives teintent différemment les rôles du chercheur dans sa recherche. De même, son autorité est vue comme étant partagée et discutée. Ceci entraîne des conséquences sur le processus d'échantillonnage. Qualifié d'intentionnel dans l'article de 2007, il est maintenant vu comme pouvant être évolutif.

De plus, l'accessibilité aux outils technologiques et aux plateformes numériques ouvre non seulement la porte à de nouvelles problématiques, mais aussi à des pratiques de recherche inédites en 2007. Ceci vient toutefois avec des considérations éthiques spécifiques et des embûches, dont celles affectant le processus d'échantillonnage. Pensons par exemple à diverses mises en scène susceptibles d'entraîner des problèmes éthiques de tromperie et de déception, aux stratégies utilisées pour s'infiltrer dans des groupes en ligne ou, inversement, créer un personnage dans le but d'attirer l'attention.

Les stratégies mises en place par le chercheur pour constituer un échantillon pertinent doivent, dès lors, inclure des réflexions de la part de celui-ci sur la crédibilité des données recueillies dans un contexte où le lien entre le chercheur et les participants reste virtuel, où les corroborations peuvent être difficiles à effectuer et ainsi limiter les interprétations proposées.

Finalement, il importe de souligner à grands traits que la rigueur de la recherche du paradigme qualitatif/interprétatif « élargi » est intimement liée à la communication claire et explicite de la démarche du chercheur de l'ensemble de sa trajectoire de recherche, le processus d'échantillonnage représentant une étape. C'est dans une telle communication que la cohérence des décisions du chercheur avec ses objectifs de recherche pourra être appréciée par les membres de la communauté scientifique.

Je constate finalement que l'ensemble des propos tenus dans ce texte s'inscrivent sous ce que St. Pierre (2019) nomme l'approche conventionnelle humaniste de la recherche qualitative qu'elle reconnaît, critique et rejette tout à la fois. Il est vrai que les différentes perspectives adoptées dans ce texte, en lien avec le processus d'échantillonnage, visent à éclairer les pratiques des chercheurs pour réaliser des recherches rigoureuses et crédibles qui s'inscrivent dans ce que j'ai nommé le « paradigme interprétatif élargi ».

Notes

¹ Voir le texte de M. Anadón dans ce numéro « Quelques réflexions autour de l'évolution de la recherche dite "qualitative" ».

² La notion d'échantillonnage est contestée et disparaît même dans certaines formes de recherche (*readymade methodology*, recherche post-qualitative). Mes propos n'aborderont pas ces postures.

³ Voir Dionne et al. (2022), le numéro de *Recherches qualitatives* sur l'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices et émancipatrices.

⁴ J'inclus dans les outils technologiques non seulement les logiciels dédiés (comme NVivo), mais aussi la diversité de plateformes de communication (comme Zoom), les sites internet (comme Facebook), l'intelligence artificielle (comme CHAT GPT avec ses possibilités de dialogues ou les métavers).

⁵ Latzko-Toth et Pastinelli (2022) proposent un excellent texte sur les considérations éthiques liées à l'utilisation de données en ligne. Ils offrent une distinction utile entre informations privées et publiques retrouvées sur le Web ainsi que sur la question du consentement nécessaire ou non de la source des données. Ils offrent des clés pour aider le chercheur à naviguer dans ces distinctions importantes et afficher un comportement respectueux et éthique.

⁶ Plusieurs textes, dont celui de LeCompte et Preissle (1993) ou celui de Pirès (1997), proposent une excellente énumération de différents types d'échantillon.

Références

- Anadón, M. (Éd.). (2007). *Recherches participatives : multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2024). Quelques réflexions autour de l'évolution de la recherche dite « qualitative ». *Recherches qualitatives*, 43(2), 5-14.
- Deslauriers, J. M., Deslauriers, J. P., & LaFerrière-Simard, M. (2017). La méthode de l'incident critique et la recherche sur les pratiques des intervenants sociaux. *Recherches qualitatives*, 36(1), 94-112. <https://id.erudit.org/iderudit/1084358ar>
- Dionne, P., Baribeau, C., & Savoie-Zajc, L. (Éds). (2022). L'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices et émancipatrices. *Recherches qualitatives*, 41(1). <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2022-v41-n1-rechqual06974/>
- Dubois, M. (1999). *Introduction à la sociologie des sciences*. Presses universitaires de France.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Gravel, C. (2022). Une démarche méthodologique ascendante pour l'échantillonnage d'une étude exploratoire sur la collaboration en milieu scolaire au primaire : quels impacts pour les entretiens individuels? *Recherches qualitatives*, 41(1), 266-288. <https://doi.org/10.7202/1088804ar>
- Guay, E. (2022). Les « ethnographies suffisamment bonnes » revisitées : analyse ethnographique des organisations, approche participative et liens entre les mondes sociaux. *Recherches qualitatives*, 41(1), 200-220. <https://doi.org/10.7202/1088801ar>
- Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion.
- Latzko-Toth, G., & Pastinelli, M. (2022). L'éthique de la recherche dans les espaces en ligne : clarification de quelques notions. *Politique et sociétés*, 41(3), 221-230. <https://doi.org/10.7202/1092344ar>
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Academic Press.
- Mendelzweig, M. D. (2010). Méthode de recherche qualitative utilisant les sites de rencontre par Internet : expérimentation d'une recherche portant sur les sexualités entre hommes. *Recherches qualitatives*, 29(2), 245-269. <https://doi.org/10.7202/1092344ar>

- Pirès, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, P. Mayer, & A. P. Pirès (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 113-172). Gaétan Morin.
- Savoie-Zajc, L. (2019). Les pratiques des chercheurs liées au soutien de la rigueur dans leur recherche : une analyse d'articles de *Recherches qualitatives* parus entre 2010 et 2017. *Recherches qualitatives*, 38(1), 32-52. <https://doi.org/10.7202/1059646ar>
- St. Pierre, E. A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3-16.
- Yoro, B. M., & Guillemette, F. (Éds). (2012). Recherche qualitative en contexte africain. *Recherches qualitatives*, 31(1). <https://www.erudit.org/fr/revues/rechqual/2012-v31-n1-rechqual06657/>

Lorraine Savoie-Zajc est professeure émérite de l'Université du Québec en Outaouais. Elle a enseigné durant plusieurs années au Département des sciences de l'éducation des cours liés à la méthodologie de la recherche qualitative et de la recherche-action. Elle a écrit plusieurs articles et chapitres de livres traitant de questions méthodologiques en lien avec certains modes de collecte de données ainsi que sur les critères de rigueur de recherches de type qualitatif et action.

Pour joindre l'auteure :
Lorraine.Savoie-Zajc@uqo.ca

Note de chercheuse

L'entretien de groupe, un dispositif toujours pertinent

Colette Baribeau, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Dans cet article, l'auteur présente un regard renouvelé sur un article qu'elle a publié dans la revue : Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1), 133-148. <https://doi.org/10.7202/1085324ar>

Introduction

Il est intéressant de constater qu'après 35 ans, la revue *Recherches qualitatives* que j'ai vue naître poursuit son développement. La situation n'est vraiment plus la même que tout au début et ceci tient en grande partie à tous ceux et celles qui ont contribué, par leurs travaux, à sa visibilité et à sa crédibilité au sein de la communauté scientifique.

L'article que j'ai rédigé en 2009 s'inscrit dans une série de travaux sur les entretiens de groupe (EG) qui ont fait l'objet d'un colloque en 2007 et dont on peut retrouver les textes dans deux numéros de la revue *Recherches qualitatives* (volume 29, numéro 3 en 2011 et volume 29, numéro 1 en 2010). Durant toute cette période, il faut mentionner que l'ARQ avait tenu des ateliers de formation sur ce dispositif, qu'un foisonnement de pratiques émergeait et que les EG étaient enseignés dans les cours à l'université. À cette époque, je soulignais que le dispositif, développé et modifié par Merton et Lazarsfeld (nombreuses variations du *focus*, par exemple), s'était graduellement étendu, et sans trop de résistances ou de critiques, au domaine de la recherche qualitative.

Note de l'auteure : Je remercie Julie Courcy qui a contribué à la rédaction de cette note de chercheur en repérant pour moi, dans les banques de données, les thèses faisant appel aux EG dans leur devis de recherche et qui m'a fourni des précisions pour en apprécier leur contribution.

Relecture ou regard neuf?

Puis-je parler d'un regard neuf sur mes propos? Disons une relecture parfois amusée, parfois avec un recul étonné en considérant le déploiement auquel nous avons assisté depuis et la qualité des travaux de recherche menés au Québec.

En parallèle à cette relecture, j'ai survolé les écrits depuis les cinq dernières années (thèses en français au Québec, articles dans la revue *Recherches qualitatives*). Une lecture de ces travaux fournit des balises pour contraster mes propos de l'époque.

La grande variété des types de recherche et l'usage de l'entretien de groupe

La lecture des numéros de la Revue parus au cours des cinq dernières années atteste d'une grande variété de recherches qualitatives et de dispositifs qui intègrent des groupes dans leur devis de recherche. Il est maintenant question de recherche participative, de recherche-intervention, de recherche collaborative; de nombreux dispositifs de collecte de données sont utilisés : par exemple, pour n'en citer que quelques-uns, les groupes de discussion, la photovoix, la photographie et les sosies font l'objet de descriptions de pratiques originales (voir à cet effet Dionne et al., 2022). Les articles démontrent que ces approches ont pris leur essor et ont développé leurs méthodologies propres tout en recourant aux échanges entre chercheur et participants à la recherche, et ce, dans de nombreux domaines et thématiques de recherche. Toutefois, je constate que le recours à l'EG seul est peu utilisé; on le retrouve surtout lorsqu'il est question de recherche-action, de recherche participative ou collaborative et dans les forums de discussion. Dans la plupart des cas, il est en complémentarité avec l'entretien individuel (surtout), comme je le constatais à l'époque et avant tout pour corroborer des propos (enfin selon les traces laissées dans l'article), relancer les échanges ou encore déterminer les thématiques discutées en entretien individuel. Les chercheurs mentionnent aussi l'utilisation d'un journal de bord (Boultif, 2017) qui vient appuyer l'observation ou de notes de terrain. Ainsi, le chercheur répond aux exigences de profondeur en évitant la répétitivité. Évidemment, les thèses consultées à partir de certains critères¹ précisent les modalités d'usage dans la présentation de la méthodologique, mais plusieurs permettent de voir que les participants et le chercheur agissent au cours de l'entretien pour construire ensemble les conditions qui facilitent l'émergence d'une intelligence collective.

Relecture et regard critique

Je me propose donc de reprendre la lecture de l'article et, au fil de cette lecture (je mentionne les numéros de pages) d'identifier les éléments qui me paraissent toujours pertinents, ceux pour lesquels je constate que les travaux consultés apportent un éclairage novateur, une modification intéressante ou encore un réel dépassement de ce que j'estimais nécessaire à l'époque.

En traitant des questions préalables (page 135 de mon article), j'abordais la question des enjeux.

Sur le plan économique, je constate que les EG exigent encore du temps (Abidli et al., 2022), même si les auteurs ne le mentionnent pas! La question de la rémunération des sujets semble résolue (surtout dans le cas de populations marginalisées). Deux aspects de la question demeurent des enjeux. D'une part, la disponibilité des sujets pour effectuer un retour sur les résultats de la recherche. D'autre part, l'absence ou le peu d'intérêt de l'équipe de recherche pour effectuer ce retour. Je continue toutefois de penser que la compréhension du phénomène à l'étude en serait approfondie (Boutanquoi, 2023).

Cet aspect du retour au sujet, selon moi, demeure un enjeu résolu en partie. Aceti et al. (2022) proposent une voie intéressante, soit un retour en forum avec une trace visuelle accessible sur YouTube; ceci permet à l'équipe de recherche « d'approfondir les questionnements qui avaient émergé au cours des analyses » (p. 79). Sinon, il demeure pertinent de faire un retour des données aux sujets pour voir (soit en entrevue individuelle ou en groupe) si leur compréhension du phénomène est changée, dans quelle mesure et pourquoi. Je ne parle pas ici de confrontation ou de logique de la preuve, mais bien de la compréhension approfondie d'un phénomène. Dans cet esprit, les démarches décrites par Lapointe (2016) sont très intéressantes et attestent d'une considération des interactions, principale source d'émergence des données. Cette avenue est aussi bien balisée dans les groupes de discussion.

De leur usage auprès de populations marginalisées, les EG sont maintenant utilisés auprès d'un plus grand éventail de personnes (p. ex. itinérants, consommateurs de drogues, enseignants, adolescents, etc.) pour lesquelles il s'agit toujours d'accéder de façon soutenue à leur culture et de la comprendre en mettant en lumière les codes de leur environnement et la signification des mots utilisés par les personnes pour décrire leur univers (Guay, 2022; MacDonald, 2024). Et cet aspect socioculturel amène une relecture du rôle de l'animateur : la confrontation (que je mentionnais à la page 137 comme émergente) est plus utilisée pour stimuler l'argumentation. Il s'agit pour le chercheur de « s'enraciner dans le vécu » (Lapointe, 2016, p. 304). Certains parlent alors « de double casquette » de l'équipe de recherche dans sa fonction d'expertise et de modération » (Acéti et al., 2022, p. 76). D'autres, dans une visée davantage psychologique parlent de la vulnérabilité du chercheur et mettent de l'avant sa sensibilité et son empathie allant ainsi au-delà de sa connaissance du milieu. Gagnon (2012) recourt aux entretiens collectifs et note les variations de positionnement de l'animateur/modérateur et du subtil équilibre à rechercher, et des démarches qui ont été faites pour éclairer son objet de recherche.

Toutefois, dans la plupart des cas, on ne retrouve que peu de traces d'analyse des interventions de l'animateur et de leurs effets. Ajoutons que certains dispositifs ne peuvent toutefois en faire l'économie, telles les démarches de la recherche-intervention (Richard, 2016) qui constitue une excellente illustration.

Cette dimension, que je n'avais pas traitée, est mise en relief : il s'agit de la singularité du lien qui relie personnes intervenantes et personnes accompagnées (MacDonald, 2024). Au-delà de la mise en place d'un climat de partage, il s'agit ici de « reconnaître notre commune humanité, notre rapport de concitoyenneté » (p. 11). On reformule cette idée en traitant de la déconstruction du sens accordé à la situation dans l'article de Bélanger Sabourin et Morrissette (2022) où, dans une recherche participative, la chercheuse utilise la voix absente pour illustrer cette avenue et propose de créer des espaces-temps protégés. Il s'agit donc maintenant de précisions plus tangibles que la seule connaissance de la problématique vécue par les sujets ou encore de l'établissement d'un climat de discussion où les participants se sentent à l'aise pour exprimer leur point de vue et en discuter comme je le mentionnais à la page 135. Il est maintenant question de créer une expérience plus riche et plus significative pour les participants à la recherche. D'Arripe et al. (2022) portent un regard intéressant sur la méthode d'analyse en groupe (MAG). Moussay et Flavier (2022) illustrent comment une intervention-recherche recourant aux entretiens d'autoconfrontation avec comme support les films des réunions en présentiel et à distance devait permettre aux enseignants et aux enseignantes-pilotes (EP) de formaliser ce qu'ils avaient fait ou pouvaient faire d'expérience vécue lors de l'analyse collective de leurs activités. Fradet (2021) et Mercure (2014) expliquent clairement leur démarche de groupe tout en fournissant des précisions quant aux rôles du chercheur et des participants.

Un dernier aspect concerne le traitement des données; cette opération me semblait beaucoup plus aisée avec les nouveaux logiciels. Je parlais de passage des mots des sujets aux mots de la science par l'usage du double codage (p. 141). Or il appert que la compréhension des champs lexicaux est plus complexe (Jobin, 2011) : les termes employés par les sujets, au-delà de la traduction conceptuelle qu'en font les chercheurs, exigent une vision large et documentée des mondes sociaux où ils naviguent. On peut en appréhender la difficulté quand il s'agit, pour le chercheur, de rédiger avec les mots des sujets leur expérience singulière au travers de récits, dans la plupart des cas. La transcription des données, à la base de la description des phénomènes, est peu souvent mentionnée dans les articles. Il en est de même pour le non-verbal, porteur de sens pluriels. Néanmoins, les recherches de Lapointe (2016) et de Jobin (2011) ouvrent des voies fort prometteuses quant à la compréhension du non-verbal dans les interactions.

La recherche qualitative et les EG demeurent-ils toujours pertinents?

Il me semble que la recherche qualitative et ses nombreux dispositifs, ainsi que la recherche-action, la recherche-intervention et leurs modalités variées, et plus particulièrement l'usage des entretiens de groupe, constituent des voies de pratiques intéressantes pour faire émerger de nouveaux corpus de connaissances pouvant non seulement accéder au sens, mais aussi ouvrir et guider l'action.

La recherche qualitative est la voie par excellence pour produire de nouvelles connaissances sur les phénomènes émergents en 2025. Comment les décrire sous toutes leurs facettes, les reconceptualiser pour les comprendre? Il est intéressant de rappeler quel type de données peut produire ce dispositif, seul, et surtout mieux que tout autre : il est méthodologiquement construit pour qu'un chercheur puisse faire émerger chez les sujets des positions contrastées, de les voir les expliquer, les confronter, les nuancer, les modifier ou les recadrer. L'analyse des données permet au chercheur d'explorer ces représentations et de comprendre en profondeur les visions du monde des personnes qui participent à la recherche.

Les moments d'échange pourraient être analysés avec finesse, dépassant ainsi la description pour accéder aux diverses variations de points de vue d'un même sujet au fil de la discussion afin de comprendre comment et pourquoi des croyances ou des valeurs inébranlables se sont altérées ou non. Le retour aux sujets permet au chercheur non seulement de baliser sa compréhension, mais aussi, conjointement avec les sujets, d'approfondir la compréhension du phénomène. Car je sais, pour l'avoir entendu, que les entretiens constituent une expérience qui change les personnes. Plusieurs participants le mentionnent d'ailleurs aux équipes de recherche. Mais qu'est-ce qui change, comment cela a-t-il changé? Et pourquoi? Ces changements sont-ils durables? Ces nouvelles données sont passionnantes à découvrir.

Il s'agit ici de déplier la complexité du réel, d'ouvrir de nouvelles perspectives pour la recherche scientifique. En retournant aux sujets les analyses préliminaires et en discutant avec eux et en groupe de cette expérience pour en dégager le sens et identifier de nouvelles voies de passage, la recherche aboutit non seulement à une reformulation de la problématique initiale mais surtout à sa refondation. La recherche qualitative contribue, selon moi, à l'avancement de la démarche scientifique et apporte ainsi une contribution inestimable à l'avancement de la science.

Note

¹ Les critères suivants ont été utilisés pour les thèses : recherche qualitative, entretien, entrevue, entretien de groupe, entretien de discussion de groupe; 2015 à 2025; sciences de l'éducation.

Références

Abidli, Y., Dubois, V., & Mahieu, C. (2022). Enjeux et épreuves d'une recherche collaborative à visée transformatrice et émancipatrice : l'exemple d'une thèse « embarquée » en santé mentale. *Recherches qualitatives*, 41(1), 221-243. <https://doi.org/10.7202/1088802ar>

- Aceti, M., Tsantoulis, P., Chappuis, P. O., Hurst-Majno, S., & Burton-Jeangros, C. (2022). Analyse critique de la méthode des forums citoyens à propos des craintes et espoirs associés aux progrès de la génomique en oncologie. *Recherches qualitatives*, 41(1), 59-84. <https://doi.org/10.7202/1088795ar>
- Bélangier Sabourin, C., & Morrissette, J. (2022). Réduire les rapports inégalitaires en recherche collaborative par une démarche conscientisante : illustration d'une disposition méthodologique. *Recherches qualitatives*, 41(1), 156-177. <https://doi.org/10.7202/1088799ar>
- Boultif, A. (2017). *Retombées d'un atelier d'écriture créative inspirée du slam sur la motivation à écrire et sur la créativité à l'écrit d'élèves de troisième secondaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC. <https://archipel.uqam.ca/11650/1/D3397.pdf>
- Boutanquoi, M. (2023). Faire dire ou faire advenir une parole : quelques réflexions sur l'entretien de recherche. *Recherches qualitatives*, 42(2), 53-75. <https://doi.org/10.7202/1108608ar>
- D'Arripe, A., Delhaye, P., & Janson, V. (2022). De l'expérience de la participation aux savoirs constitués : forces et limites de la méthode d'analyse en groupe. *Recherches qualitatives*, 41(2), 52-75. <https://doi.org/10.7202/1092818ar>
- Dionne, P., Baribeau, C., & Savoie-Zajc, L. (Éds). (2022). L'activité de recherche qualitative à un carrefour de visées transformatrices et émancipatrices. *Recherches qualitatives*, 41(1).
- Fradet, L. (2021). *L'appropriation du processus de participation d'une recherche-action participative par des personnes utilisatrices de drogues engagées dans une démarche créative* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval, Québec, QC. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/8efb08ac-ba2c-47cc-9848-99c8ba276ab9>
- Gagnon, S. (2012). La revendication d'un territoire de pratique par des coaches en gestion : une approche interactionniste. *Recherches qualitatives*, 30(1), 200-223. <https://doi.org/10.7202/1085486ar>
- Guay, E. (2022). Les « ethnographies suffisamment bonnes » revisitées : analyse ethnographique des organisations, approche participative et liens entre les mondes sociaux. *Recherches qualitatives*, 41(1), 200-220. <https://doi.org/10.7202/1088801ar>
- Jobin, B. (2011). *La mobilisation du concept de bien commun par des étudiantes et des étudiant du collégial dans une discussion portant sur une controverse sociotechnique* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval, Québec, QC. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-28037.pdf>

- Lapointe, J.-R. (2016). *Les pratiques non verbales de l'enseignant du primaire dans la gestion des comportements perturbateurs des élèves* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, QC. <https://archipel.uqam.ca/11126/1/D3052.pdf>
- MacDonald, S.-A. (Éd.). (2024). *L'itinérance au Québec. Réalités, rupture et citoyenneté*. Presses de l'Université du Québec.
- Mercure, D. (2014). La construction du répertoire professionnel de l'étudiant en contexte de stage à l'étranger, examinée dans une démarche de recherche-action [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval, Québec, QC. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/QQLA/TC-QQLA-30614.pdf>
- Moussay, S., & Flavier, E. (2022). Une intervention-recherche comme action engagée pour développer l'activité des pilotes d'Espaces d'Analyse du Travail en établissement scolaire. *Recherches qualitatives*, 41(1), 312-334. <https://doi.org/10.7202/1088806ar>
- Richard, D. (2016). L'appropriation du milieu de vie comme modalité d'intégration sociale pour des élèves de classe d'accueil : une démarche théâtrale de recherche-intervention [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal, Montréal, QC. <https://archipel.uqam.ca/11202/1/D3158.pdf>

Colette Baribeau, M.A. en littérature (McGill), M. A. en éducation (UQTR) et Ph. D. en éducation (U de Montréal), est professeure titulaire retraitée. Elle a enseigné à l'UQTR au Département des sciences de l'éducation (méthodologie qualitative et didactique du français). Ses contributions ont trait à diverses thématiques de recherche en didactique de la langue maternelle et en méthodologie en recherche qualitative. Elle a aussi fait partie de nombreux comités scientifiques. À la retraite depuis 2003, elle a continué d'agir comme consultante auprès de divers groupes et organismes de recherche et à participer aux travaux de la Revue.

Pour joindre l'autrice :
colette.baribeau@gmail.com

Note de chercheur

Douze devis exemplaires... épistémologiquement

Pierre Paillé, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Dans cet article, l'auteur présente un regard renouvelé sur un article qu'il a publié dans la revue : Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. <https://doi.org/10.7202/1086789ar>

C'est avec plaisir que j'ai accepté de faire quelques brefs commentaires à propos de mon texte publié il y a plusieurs années dans cette revue et présentant douze devis méthodologiques exemplaires dans un contexte de recherche professionnalisante. À la différence de nombreux articles publiés dans la revue au fil des années, ce texte est d'un format plutôt factuel, passant en revue des devis méthodologiques, pour certains inédits, et détaillant les diverses étapes de leur déroulement. D'une certaine manière, il y a peu à redire sur ces devis, car ils ont été repris, adaptés et enrichis de diverses manières. Toutefois, je vais saisir cette occasion pour mettre l'accent sur ce qui est peut-être le plus important à leur sujet, à savoir le souci épistémologique qui m'a habité tout au long de leur adoption ou conception et qui les sous-tend de manière fondamentale.

Lorsque j'ai entrepris des études universitaires au début des années 80, je me suis vite découvert un appétit pour les idées abstraites, complexes. Dans mon cursus en anthropologie, le cours d'épistémologie était l'un de mes préférés et j'ai conservé tout au long de ma carrière cet intérêt pour ce qui m'apparaît être la pierre angulaire de l'entreprise scientifique. L'épistémologie est une notion qui peut avoir quelque chose de rebutant au premier abord, mais pour moi elle est devenue très concrète. Le concept clé qui y est associé est celui de « connaissance » (qui est l'une des traductions possibles du terme grec *épistémè*). Il y a plusieurs manières de connaître dans l'activité humaine, toutefois il est important de mettre en œuvre des manières de connaître qui sont le mieux possible adaptées aux activités concernées : voilà, pourrait-on dire, la tâche mais aussi le défi de l'épistémologie, prise au sens large. Faire passer des tests de psychométrie à

une personne n'est pas la meilleure approche pour la connaître dans le cadre d'un rendez-vous galant, et sonder son propre senti corporel n'est d'aucune utilité dans le contexte de l'étude de la séquence d'un gène d'ARN. Connaître, c'est connaître, mais il y a beaucoup de nuances à considérer et à apporter. Cela semble aller de soi; pourtant, dans le contexte des sciences humaines et sociales, l'ajustement de l'angle épistémologique à l'objet et au contexte de l'étude (donc le fait de mobiliser une approche de connaissance *appropriée*) pose de nombreux défis que plusieurs décennies de réflexions et d'expérimentations ont permis de relever.

Cela ne s'est pas fait sans reculs (j'y reviens plus loin) ni sans difficultés. En réalité, tout se passe relativement bien tant que l'on adhère à une vision classique de la science. En effet, définir l'entreprise scientifique sous l'angle de l'objectivité, de l'abstraction et de la distanciation va en quelque sorte de soi tant du point de vue de la constitution historique de la science que de sa définition englobante (régissant avec les mêmes protocoles tant les sciences de la nature que les sciences humaines et sociales). Mais les choses se corsent lorsque l'on introduit les notions de subjectivité et de proximité. La conception conventionnelle d'épistémologie est mise au défi. Une dimension supplémentaire intervient en lien avec une situation de recherche particulière, à savoir celle ambitionnant de se situer au carrefour de la rigueur scientifique et de la pertinence professionnelle. Dans ces cas, on ne peut pas se limiter à une approche de la connaissance qui est celle ayant été mise à l'épreuve à propos de phénomènes physiques ou biologiques. Nos « objets » d'étude réfléchissent, parlent, ont un agenda pratique, produisent eux-mêmes de la connaissance et des objets, bref présentent des particularités qui appellent des manières de les approcher et de les outiller qui soient adéquates.

Si ces remarques peuvent paraître plus ou moins théoriques dans le cadre d'une discussion d'ordre général, ce n'est plus le cas lorsque l'on doit passer de cette situation aux questions plus précises d'ordre méthodologique. La cohérence épistémologique doit se traduire par des approches de recherche opérationnalisant de manière concrète les grands principes mis de l'avant sur un plan plus abstrait ou théorique. De plus, les devis méthodologiques retenus ou construits doivent répondre à la situation et non se contenter de répondre à des exigences normatives données *a priori* et de manière générale.

C'est pourquoi, parmi d'autres, j'ai adopté pour mes recherches et recommandé pour celles de mes étudiantes et étudiants les devis méthodologiques dont il a été fait état dans cette revue et sur lesquels je reviens dans le présent texte : répertoire de pratiques, recherche-expérimentation, conception d'activité d'apprentissage, analyse réflexive de sa pratique professionnelle, etc. Il me semblait important de multiplier les types d'approches méthodologiques, certaines se situant au-delà des voies tracées par la recherche plus conventionnelle, celles-ci pouvant être possiblement rassurantes par certains aspects, mais incohérentes sur le plan épistémologique. La recherche classique plus objectivante est fascinante, et même plus pratique qu'elle en a l'air, mais elle

présente le risque qu'on y voie la version la plus noble de l'entreprise scientifique et qu'on développe en contrepartie un certain snobisme quant aux formes plus qualitatives ou plus terre à terre de la recherche.

Dans le contexte universitaire, une autre dichotomie existe sous la forme d'une différenciation, voire d'une hiérarchisation entre le parcours scientifique (de type maîtrise recherche, par exemple) et le parcours professionnalisant (de type maîtrise professionnelle, par exemple), le premier étant parfois perçu comme plus sérieux, plus rigoureux que le second. J'ai rencontré assez tôt dans ma carrière ce type d'opposition. Il ne m'a pas laissé indifférent; il m'a plutôt titillé épistémologiquement et est également à l'origine de la collection de devis présentés.

C'est en effet en tant qu'intervenant principal dans le volet « recherche » d'une maîtrise professionnelle que j'ai été amené à constituer progressivement la collection des douze devis méthodologiques présentés dans le texte de référence. Le passionné d'épistémologie que j'étais s'est retrouvé titulaire d'un cours de méthodes de recherche (ainsi que du séminaire de recherche), face à des groupes constitués d'une vingtaine de personnes œuvrant dans des classes du préscolaire et du primaire à qui la Direction départementale avait promis qu'elles allaient mener une recherche scientifique en fin *d'un parcours se voulant pourtant professionnalisant*. L'idée est séduisante : on crée un programme de maîtrise professionnelle, mais on y introduit aussi une démarche de méthodologie de la recherche scientifique. On demande même aux personnes participantes de mener une « vraie » recherche, quoique de moindre envergure que ce qui se fait dans les parcours axés principalement sur la recherche. L'idée est séduisante, toutefois elle risque de n'être pas tellement révolutionnaire si l'on conserve, en gros et sans trop les bousculer, les mêmes normes, devis et exigences caractérisant la démarche de recherche classique (cadre théorique strict, démarche hypothético-déductive, analyse quantitative des données, écriture impersonnelle, etc.).

Conserver les mêmes paramètres, c'est en fait passer à côté d'un beau défi épistémologique. Car j'étais et je demeure convaincu qu'il est possible de construire un projet de recherche ancré dans la pratique professionnelle et ayant des retombées dans celles-ci ou permettant de mettre au point des produits, tout en étant complètement rigoureux. Cela ne va pas nécessairement de soi à première vue ou pour l'entourage universitaire qui a peut-être rarement pris la peine de réfléchir à ces questions, d'où l'importance, d'une part, d'avoir bien approfondi ces questions et, d'autre part, de produire de plus en plus et de mieux en mieux des recherches qui puissent mettre en valeur la diversité des approches à la fois sensibles professionnellement et solides scientifiquement, théoriques comme pratiques, abstraites comme concrètes. Les devis proposés, au-delà de leurs particularités, avaient au fond avant tout comme mission de convaincre de cela, de ce qui pourtant devrait être une évidence, à savoir que l'expérience et la pratique professionnelles représentent des sources et des terrains

privilegiés pour l'enquête et l'expérimentation valides et pertinentes, bref pour la recherche scientifique professionnalisante.

La partie n'est pour autant jamais définitivement gagnée. Il faut continuer à réfléchir à ces questions et à montrer l'exemple par des recherches exemplaires. Dix-sept ans après la publication initiale de mon texte, j'aimerais pouvoir dire que les interrogations soulevées à ce moment et les incongruités que j'ai rencontrées sont d'une époque révolue. Malheureusement, l'adhésion à une science une (plutôt que plurielle) et objectivante est tenace et a même repris de la vigueur depuis quelques années. De même, je constate que la dénomination d'un cours en tant que « méthodes de recherche » ou « méthodologie de la recherche » génère encore chez certaines personnes responsables de cours ce mélange d'obéissance respectueuse et de rigidité craintive qui fait qu'à la fin le cours ne s'éloigne pas tellement des standards scientifiques classiques, même dans le contexte de parcours professionnalisants. Il importe donc de conserver une certaine vigilance épistémologique.

En guise de conclusion de ces quelques remarques, je souhaite donc remettre l'accent sur les principes, partagés par plusieurs collègues, qui sous-tendent la variété des devis méthodologiques présentés à cette époque. Ils sont à l'effet que la science n'est ni monolithique ni monopolistique et qu'elle revêt même ses plus beaux atours lorsqu'elle est en adéquation épistémologique, ce qui signifie, dans les sciences humaines et sociales, qu'elle a pour étendard et comme appui épistémologique la personne humaine, cette entité qui perçoit, ressent, comprend, se prolonge dans des pratiques, se révèle dans des activités, fournit le sens à ses actions et est en mesure de juger ce qui est bon, bien ou juste pour elle ou pour celles et ceux qu'elle souhaite voir développer leur plein potentiel. À partir de tels principes, créer des devis méthodologiques représente la partie ludique de l'aventure, et bien sûr la liste proposée en 2017 pourrait être avantageusement ajustée, bonifiée... mais ça, c'est l'affaire et toutes et tous.

***Pierre Paillé** est professeur associé à l'Université de Sherbrooke et auteur depuis 35 ans de plusieurs textes et ouvrages sur la recherche et l'analyse qualitatives.*

Pour joindre l'auteur :
Pierre.Paille@USherbrooke.ca

Interposture : des postures multiples au bénéfice de la recherche

Myriam Girouard-Gagné, Ph. D., chercheuse postdoctorale

Université de Montréal, Québec, Canada

Micheline Joanne Durand, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Geneviève Carpentier, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Jonathan Martel, Ph. D.

Collège de Maisonneuve, Québec, Canada

Résumé

Cet article vise à apprécier comment l'*interposture* contribue à la richesse des données et des analyses dans le cadre d'une recherche qualitative. En effet, dans la réalisation d'une étude de cas multiples inspirée de la recherche collaborative, la chercheuse mobilisait d'emblée cinq postures indissociables d'elle-même et du contexte de recherche : chercheuse principale, experte en évaluation, chargée de cours, conseillère pédagogique et technopédagogue. De ce fait, elle a utilisé chacune des postures de manière à optimiser son contact avec les personnes participantes, s'inscrivant dans une épistémologie participative dans laquelle ces différentes postures contribuent à une production de données riches et approfondies. Cet article fait la lumière sur l'approche adoptée par la chercheuse, sur ses multiples postures inhérentes, ainsi que sur l'apport de la méthodologie retenue pour la recherche sur le terrain et spécifiquement sur les pratiques évaluatives.

Mots clés

PARADIGME PARTICIPATIF, POSTURES, RECHERCHE COLLABORATIVE, ÉTUDE DE CAS

Note des personnes autrices : La recherche doctorale dans laquelle s'inscrit cet article a été financée par le FRQSC.

Interposture: Multiple postures to benefit research**Abstract**

This article assesses the way in which “interposture” creates a wealth of data and analyses in a qualitative research context. Through a multiple-case study inspired by collaborative research, the researcher began by mobilizing five postures that were inseparable from herself and the research context: the principal researcher, the evaluation expert, the lecturer, the educational consultant, and the technopedagogue. Each posture served to optimize contact with participants as part of a participatory epistemology in which the various postures helped produce rich and comprehensive data. The article highlights the researcher’s approach, as well as her multiple inherent postures, along with the methodology’s contribution toward the field study and, more specifically, the evaluative practices involved.

Keywords

PARTICIPATORY PARADIGM, POSTURES, COLLABORATIVE RESEARCH, CASE STUDY

Introduction : mise en contexte

Le présent article propose de s’intéresser aux différentes postures que la chercheuse principale¹ a épousées et aux changements de posture effectués dans le but d’approfondir et d’enrichir la collecte de données. Ces différentes postures et les passages de l’une à l’autre pendant les interactions sont ici vus comme une *interposture*. L’article vise à décrire comment cette *interposture* a pu contribuer à générer des données riches et variées, et ce, tout en mettant en lumière les enjeux liés à la subjectivité de la chercheuse, les différents rôles qu’elle occupait en fonction de ses postures et l’influence qu’elle pouvait avoir sur le discours des personnes participantes.

Le contexte de recherche qui est mobilisé pour illustrer l’usage de cette *interposture* est celui d’une thèse visant notamment à documenter les pratiques évaluatives inclusives de personnes enseignant à l’université ainsi que leur développement professionnel durant la recherche. En effet, l’évaluation des apprentissages et des compétences à l’enseignement supérieur est un champ de recherche encore jeune qui nécessite que l’on s’y penche (Benaini, 2022; Nizet et al., 2022; Romainville, 2013). En outre, une récente recension publiée (Girouard-Gagné, 2021) met d’ailleurs de l’avant que la recherche portant sur les pratiques évaluatives à l’enseignement supérieur s’appuie majoritairement sur des questionnaires et des entretiens semi-dirigés. Un des constats est que les écrits fournissent peu d’informations concrètes et précises sur la façon de mettre en œuvre lesdites pratiques. À cet égard, certaines limites sont reconnues aux pratiques déclarées qui peuvent différer des pratiques effectives (Bressoux, 2001), notamment en raison de biais de désirabilité sociale. On peut supposer que c’est encore plus vrai dans le cas de l’évaluation, qui peut représenter un sujet sensible pour le personnel enseignant (Lee, 1993). Par conséquent, une approche qualitative participative au sein de laquelle la création d’un lien de

confiance (Goulet, 2019) et d'une proximité suffisante pour favoriser l'intercompréhension et l'intersubjectivité semble tout indiquée (Mukamurera et al., 2006). Ainsi, dans le cadre de la recherche doctorale dont il est question ici, une approche qualitative permettant de coconstruire la compréhension du phénomène observé, soit les pratiques évaluatives dans ce cas-ci, devait être mobilisée. C'est dans ce cadre que l'apport de l'*interposture* sur la production des données est analysé.

Assises épistémologiques

La démarche de recherche entreprise, inspirée notamment des travaux de Goulet (2019), s'inscrit dans une épistémologie participative, ce qui répond à la « nécessité d'un positionnement idéologique » (Boutin, 2000, p. 17) en ce sens qu'il permet de jeter les fondations de l'ensemble des choix méthodologiques effectués. Au cœur de cette épistémologie participative se situent les préoccupations, l'expérience, la pratique réflexive et les besoins des participants et participantes soutenant ainsi la mise en action des parties prenantes à la recherche.

Dans cet ordre d'idées, la recherche est conceptualisée comme une activité de coconstruction entre les personnes œuvrant sur le terrain et la chercheuse partant du postulat que la compréhension du monde est « fortement influencés par le contexte social, la personnalité des chercheurs et des praticiens, leurs allégeances politiques et religieuses, leurs statuts sociaux, etc. » (Bourgeois, 2021, p. 422). Ainsi, le savoir développé par la recherche, dans ce cas-ci sur les pratiques évaluatives, est le produit du travail collaboratif entre celles et ceux participant à la recherche et la chercheuse dans les contextes particuliers de chacune des personnes impliquées. Mukamurera et ses collègues (2006) affirment que le sens des phénomènes est construit et reconstruit dans l'introspection et dans l'explicitation des propos des personnes participantes et des zones d'ombre de leurs actions. Dans l'approche participative, cela se traduit par une reconstruction *par* et *avec* ces personnes (Desgagné et al., 2002). En outre, les interactions sont valorisées de sorte à soutenir le potentiel des différents points de vue et des multiples perspectives afin de contribuer à une coconstruction de la compréhension des pratiques évaluatives ancrée dans un savoir pratique et expérientiel (Lincoln et al., 2018).

Dans cette perspective de coconstruction et de collaboration, il est d'autant plus nécessaire de définir la sensibilité théorique et expérientielle de la personne du milieu de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2021), ce qui pourrait se traduire par les postures liées d'une part à la recherche (théorique) et d'autre part à la pratique (expérientielle).

Cadre de référence pour aborder les postures

La notion de posture, comme le soulignent Deschryver et Lameul (2016), demeure peu explorée dans la documentation scientifique, bien que le terme soit très employé, notamment pour évoquer les postures d'accompagnement (Paul, 2012; Vivegnis, 2016). Le concept de posture mobilisé ici adopte plutôt une perspective sociologique, à l'instar

de Starck (2016), de Mulin (2013) et de Deschryver et Lameul (2016) qui s'intéressent à la posture professionnelle comme un agir compétent répondant à une attente sociale commune (Starck, 2016). Lameul propose que la posture consiste en « la manifestation (physique ou symbolique) d'un état mental. Façonnée par nos croyances et orientée par nos intentions, elle exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (2008, p. 89). Mulin (2013) définit la posture professionnelle, en référant aux travaux des sociologues Boussard et al. (2016), comme l'intégration des processus professionnels « dès lors que les acteurs professionnels partagent une norme commune, composée de représentations professionnelles qui portent principalement sur la justification des pratiques, mais remplissent aussi des fonctions de construction identitaire et de constitution des savoirs communs à la profession » (p. 214). En d'autres mots, il s'agirait des manières qu'un individu se perçoit et se positionne en tant qu'acteur (Deschryver & Lameul, 2016) et ne peut « se penser que dans le cadre d'un espace socialisé, c'est-à-dire normalisé, et d'un attachement à un groupe ou un corps professionnel » (Starck, 2016, p. 4).

Dans un contexte de recherche participative, la principale difficulté serait donc d'identifier les postures des membres des équipes de recherche qui peuvent varier (posture de recherche, de consultation, d'expert, de commanditaire, etc.) et de les clarifier (Beauvais, 2007; Daré & Venot, 2016). Par ailleurs, les écrits portant sur les postures occupées par ces personnes dans les recherches qualitatives se limitent généralement à une double posture, oscillant entre la pratique et la recherche (Allenbach, 2012; De Lavergne, 2007; Guillemette & Savoie-Zajc, 2012), la recherche et l'engagement politique (Daré & Venot, 2016) ou la recherche et les études doctorales (Lelubre, 2013). À cet égard, d'Arripe réfère à la tension « entre la posture du chercheur en tant que membre d'une communauté scientifique, et en tant que membre d'un groupe social » (2015, p. 48). Dans cette perspective, le positionnement entre la pratique et la recherche se doit minimalement d'être négocié entre la position émique, c'est-à-dire l'interprétation des observations à partir du point de vue des personnes participantes, et la position étique, celle d'une personne neutre qui observe sans les aprioris du groupe social observé. La richesse de ces postures se révèle d'ailleurs dans leur complémentarité et non leur opposition (De Sardan, 1998).

Conséquemment, si les postures sont déterminées par l'appartenance à un groupe social, celles-ci peuvent donc dépasser une tension bipolaire et être multiples. De ce fait, le terme *interposture* est proposé pour traiter des multiples postures générées par l'appartenance à différents groupes sociaux d'une personne chercheuse et des passages d'une posture à l'autre qui surviennent dans un contexte de recherche ancrée dans une épistémologie participative. Ces passages d'une posture à l'autre sont expliqués, selon Daré et Venot (2016), par les changements qui sont observés dans l'action, la compréhension des chercheurs et chercheuses de l'action et leur volonté de ces dernières à préserver leur éthique d'intervention. Deschryver et Lameul précisent qu'il s'agit d'un

« passage d'une intériorité à une extériorité qui s'exprime dans et par le geste » (2016, p. 3) qui traduit l'expression dynamique des dimensions inhérentes à la personne qui fait de la recherche. Alexandre (2017) ajoute qu'il s'agit d'une transformation identitaire découlant du travail de la personne pour élaborer différentes postures professionnelles en fonction du sens qu'elle attribue à ses fonctions (Figure 1).

De Lavergne (2007) affirme d'ailleurs que le rôle de praticien-chercheur représente une nouvelle identité qui est constituée de l'interaction entre ces deux postures dans le processus de recherche. Pour illustrer l'usage des deux postures, trois stratégies sont proposées par l'auteur, soit : 1) « la mise en veilleuse », qui permet de mettre de côté une posture alors que l'autre est davantage employée; 2) « l'oscillation pendulaire », où la personne oscille d'une posture à l'autre dans l'interaction avec les acteurs; 3) « la gestion dialogique », dans laquelle les postures ne sont jamais totalement mises de côté, mais constamment mobilisées simultanément même si l'une prédomine parfois sur l'autre. Dans tous les cas, l'auteur relève que la personne chercheuse est investie d'un double statut, car même si elle choisit de se présenter en tant que chercheuse, elle demeure connue dans le milieu comme praticienne de façon que la pratique oriente la recherche et inversement.

En définitive, il faut retenir d'abord que les écrits abordent parfois ce concept avec les termes *rôle*, *identité* et *posture*. À cet égard, le terme *posture* qui a été adopté pour cette recherche est en cohérence avec d'Arripe (2015), Daré et Venot (2016) ainsi que Deschryver et Lameul (2016). Ensuite, la définition selon laquelle les postures de la personne chercheuse se définissent comme les différentes manières dont elle se perçoit et se positionne comme membre d'un groupe professionnel est également adoptée. De plus, celles-ci se raffinent en lien avec la perspective qu'elle adopte en fonction de la position d'interprétation (étique ou émique). Finalement, la conjugaison de différentes postures amène l'*interposture* qui, elle, se définit comme les passages qui s'opèrent dans l'action pour naviguer entre les différentes postures inhérentes à la personne qui pilote la recherche. Au-delà de la stratégie pragmatique, l'*interposture* éveille la conscience des membres de la communauté chercheuse quant à leurs postures qui affectent la création de données et du sens qui leur est attribué en recherche.

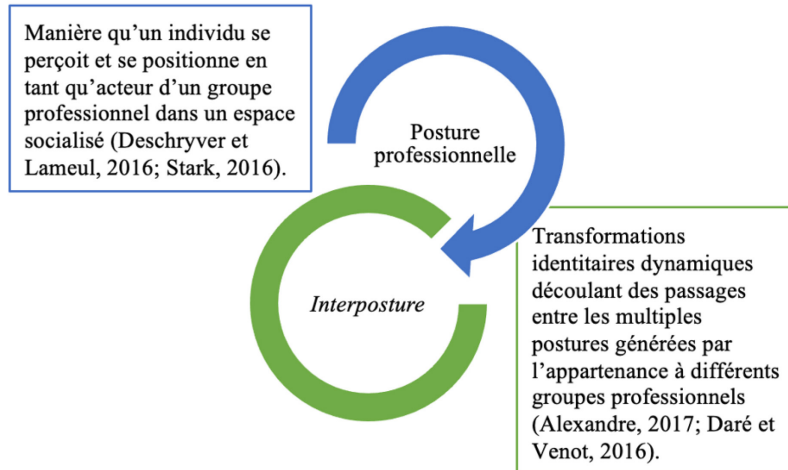
Considérant ce qui précède, cet article vise à apprécier comment l'*interposture* contribue à la richesse des données dans un contexte où la chercheuse possède plusieurs postures.

Le cadre spécifique de la recherche

Suivant les recommandations émises par Yaya Koné (2015) dans sa thèse portant sur les pratiques pédagogiques de personnes enseignant à l'université dans le cadre d'un cours hybride, des outils méthodologiques qui favorisent une coconstruction du savoir entre les membres des communautés de la pratique et de la recherche ont été privilégiés.

Figure 1

L'interposture : passage dynamique d'une à des postures



Conséquemment, les fondements de la recherche collaborative ont inspirés la démarche de recherche présentée.

L'approche méthodologique participative employée dans cette recherche, soit la recherche collaborative, s'inscrit dans ce que Desgagné et ses collègues (2002) définissent comme faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » le personnel enseignant. Favorisant la perspective émique, en éducation, ce type de recherche donne une voix aux personnes impliquées en valorisant la diversité des savoirs issus de sources diverses, s'intéresse au point de vue et aux connaissances qui peuvent émerger de leur expérience, de leurs ressources d'action, et contribue à l'amélioration des pratiques (Bourgeois, 2021; Desgagné, 2007). Desgagné articule la recherche collaborative autour de trois énoncés, lesquels structurent la démarche méthodologique employée dans cette recherche. D'abord, « la recherche collaborative suppose la coconstruction d'un objet de connaissance entre un chercheur et des praticiens » (Desgagné, 2007, p. 372). Dans cette perspective, les personnes participant à la recherche revêtent à certains moments le rôle de coconstructrices de la connaissance à produire. La conceptualisation de cette approche méthodologique adoptée par Desgagné (2007) conçoit la coconstruction non pas comme une relation entre des individus qui effectuent la recherche conjointement, mais plutôt comme une coconstruction située dans le contexte réel où les pratiques sont déployées en considérant les contraintes et les ressources présentes. En effet, la compréhension construite par les personnes participantes en interaction avec l'objet de recherche soutient la coconstruction et représente un apport essentiel et éclairant pour la compréhension théorique. Comme le souligne Desgagné, « le point de rencontre des deux, dans le projet collaboratif, leur intérêt commun, si l'on peut dire, consiste dans la

confiance que la production de connaissances améliore la pratique et que la pratique éclaire la production de connaissances » (2007, p. 377). À cet effet, la recherche s'assure de négocier la compréhension et l'interprétation des pratiques évaluatives discutées et observées avec ceux et celles ayant participé à la recherche.

Ensuite, le deuxième énoncé, soit que « la recherche collaborative allie à la fois activités de production de connaissances et de développement professionnel » (Desgagné, 2007, p. 376), met en lumière la pertinence et la légitimité de s'intéresser au développement professionnel des personnes participantes. En effet, comme le mentionne Desgagné (2007), s'allier à du personnel enseignant pour coconstruire des connaissances c'est donner l'occasion aux personnes de se questionner et de réfléchir à un aspect de leur pratique qui est préoccupant. À cet égard, il faut reconnaître que les personnes ayant accepté de participer à ce projet de recherche étaient engagées en amont dans un processus de développement professionnel auquel leur participation au projet de recherche a pu contribuer. De ce fait, leur engagement avec la chercheuse dans cette démarche de réflexion provoque des interactions permettant d'explorer de nouvelles façons de faire dans la pratique ou de donner un éclairage nouveau à une situation vécue. Les différentes postures de la chercheuse favorisent ainsi une variété et une complémentarité des perspectives mobilisées avec ces personnes.

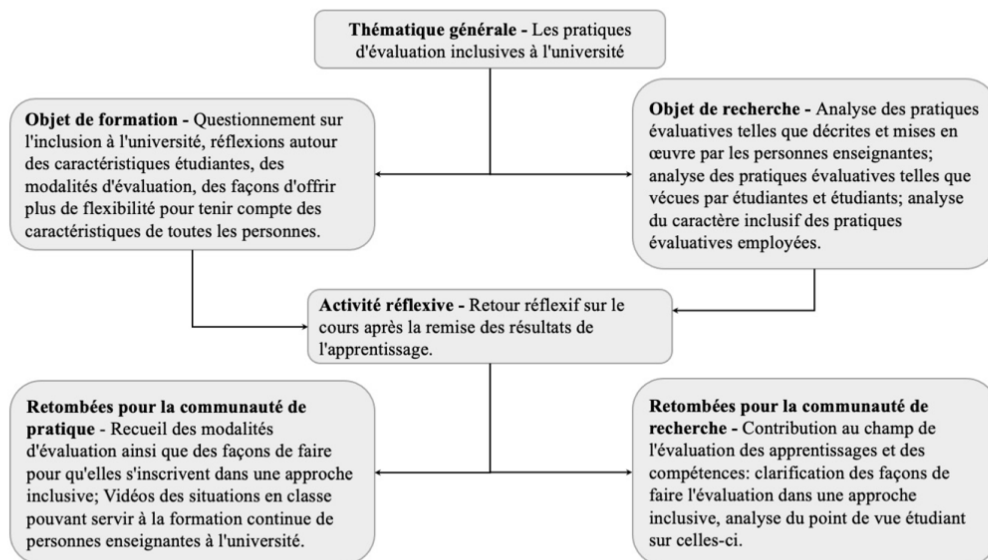
Finalement, le troisième énoncé de Desgagné structurant la recherche collaborative est que celle-ci « établit une médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique » (2007, p. 380). De ce fait, la chercheuse doit constamment se préoccuper du point de vue des personnes ayant participé à la recherche, qu'elles participent ou non à toutes ses étapes. En effet, il s'agit de négocier, tout au long du processus, la compréhension commune des savoirs produits alliant ainsi la théorie et la pratique ou, comme on le retrouve dans le modèle de la recherche collaborative développé par Desgagné et ses collègues (2002), la communauté de recherche et la communauté de pratique.

Ainsi, afin d'illustrer la démarche employée dans la recherche doctorale dont cet article traite, une transposition de celle-ci dans le modèle de la recherche collaborative est illustrée à la Figure 2.

C'est dans cette approche de recherche collaborative, laquelle est située dans le contexte réel incluant toutes les contraintes et les ressources présentes (y compris la chercheuse), où il y a une coconstruction entre des personnes du milieu de la recherche et du milieu de la pratique, que les postures mobilisées dans l'interaction modulent les données produites. À cet égard, Desgagné (2007) soulève, en abordant les rôles de chercheur et de formateur, qu'il importe de clarifier ces rôles ainsi que le partage des tâches. Par conséquent, cet article vise à mettre en lumière les implications que ce mouvement entre les rôles, cette *interposture*, a sur la production des données qualitatives. Plus spécifiquement, l'article cherche d'une part à décrire comment les

Figure 2.

Transposition de la recherche dans le modèle de recherche collaborative de Desgagné et al. (2002)



différentes postures occupées par la chercheuse se manifestent dans les données recueillies et d'autre part à comprendre comment les passages d'une posture à l'autre contribuent à la collecte des données du projet doctoral.

Collecte et analyse des données

En cohérence avec le paradigme participatif, dont la recherche collaborative fait partie, les données sur lesquelles l'analyse porte dans cet article ont été collectées en immersion dans le milieu de novembre 2022 à mai 2023 auprès de huit membres du personnel enseignant de quatre facultés de l'Université de Montréal. Quatre personnes responsables d'un cours ont accepté de participer (PR_NUT, PR_SOI, PR_EDU, PR_POLY), et certaines d'entre elles travaillent de concert avec des chargées et chargés de cours (CC1_NUT, CC2_NUT, CC3_NUT, CU_SOI). En nutrition, PR_NUT, CC1_NUT, CC2_NUT et CC3_NUT collaborent pour donner un cours au baccalauréat. En éducation, PR_EDU donne un cours au baccalauréat en enseignement. En génie, à Polytechnique Montréal, PR_POLY donne un cours de projet en ingénierie. En soins infirmiers, PR_SOI et CC_SOI donnent conjointement un cours au baccalauréat. La chercheuse est allée régulièrement dans leurs cours, a échangé de manière informelle dans leur département ou a communiqué fréquemment par courriel, appel vidéo TEAMS

et appel téléphonique avec chacune et chacun. Le corpus de données brutes est composé de plus de 40 heures d'observation en salle de classe, 15 heures d'appels vidéos ou téléphoniques, excluant les entretiens plus formels de recherche correspondant à plus de huit heures de captation audio retranscrites, et plusieurs dizaines d'échanges par courriel. Ainsi, l'observation participante (Martineau, 2021), la rédaction d'un journal de bord (Patton, 2002) et l'entretien semi-dirigé (Savoie-Zajc, 2021) font partie des méthodes de collectes de données mobilisées dans la thèse qui ont contribué à l'observation de l'*interposture*.

En effet, il faut rappeler que cet article aspire à poser un regard sur l'*interposture* afin de comprendre comment il est possible de « tirer profit de cette “contamination” du chercheur, qui permet d'enrichir la recherche et lui donne un sens » (Proulx, 2019, p. 61). Pour ce faire, les entretiens et les extraits du journal de bord (JB) de la chercheuse ont été analysés à l'aide du logiciel NVivo (2020) en utilisant l'analyse thématique par processus de codage mixte (Paillé & Mucchielli, 2021; Van der Maren, 1996). Les thèmes de base étaient constitués du terme *posture* et de celui de *passage*. Les thèmes relatifs aux différentes postures et aux façons de passer d'une posture à l'autre ou aux besoins des personnes participant à la recherche ont émergé durant le processus d'analyse.

Cinq postures complémentaires

Afin de décrire comment les différentes postures occupées par la chercheuse se manifestent dans les données recueillies, la section suivante met en lumière les cinq postures identifiées dans les résultats.

La première posture est celle de chercheuse. Cette posture est mobilisée de manière transversale tout au long de la collecte de données dans les entretiens, les moments d'observation et la rédaction du journal de bord. Elle se reflète dans une attitude observatrice et curieuse qui se déploie particulièrement en contexte de recherche afin de mieux comprendre les situations et les personnes. Elle permet déjà une proximité avec plusieurs des personnes participant à la recherche puisque la plupart sont membres du corps professoral universitaire et sont donc sensibles aux enjeux de la recherche. Par exemple, une personne réfère à ses champs d'intérêt en recherche qui la sensibilise à certaines réalités de la population étudiante : « C'est un enjeu auquel je suis à l'affût par la thématique du cours, puis de mes intérêts de recherche » (Entretien_PR_SOI). En effet, la posture de chercheuse favorise une compréhension mutuelle du processus de recherche et de sa place dans l'enseignement qui permet d'intégrer plus facilement et intimement la réalité des personnes participantes. Toutefois, certaines d'entre elles occupent un rôle de chargé de cours et n'ont pas nécessairement fait d'études supérieures sous forme de recherche venant alors modifier le rapport avec elles. Par exemple, CC3_NUT soulève que sa « grande frustration de l'université, c'est qu'il y a des chercheurs qui ne vont pas sur le terrain » (Entretien_CC3_NUT). Aussi, en étant moins

familiales avec les démarches de la recherche, elles étaient parfois soucieuses de s'assurer d'être pertinentes ou de comprendre la valeur ajoutée de leur participation au projet, comme une personne l'exprime dès le début de la première entrevue : « [...] je veux savoir un petit peu comment ça se passe pour la suite des choses de ton projet, puis pour nous aider dans notre pédagogie du cours » (Entretien_CC1_NUT).

En continuité, **la deuxième posture**, soit celle d'experte en évaluation des apprentissages, posture issue du sujet d'études doctorales, a teinté les interactions avec les personnes participantes durant la collecte de données. Cette posture, distincte de la posture de chercheuse, se déploie par les savoirs et savoir-faire liés à l'expertise développée en évaluation des apprentissages. En effet, le fait de pouvoir échanger sur leurs pratiques évaluatives, d'avoir un avis sur leurs façons de faire et sur les stratégies à envisager pour développer des pratiques plus inclusives a suscité de l'enthousiasme. Des extraits du journal de bord de la chercheuse rédigés à la suite des rencontres de présentation du projet sont évocateurs : « Ils semblent très enthousiastes pour parler d'évaluation, ne sont pas certains de leur apport, mais je les rassure en leur disant que ça, c'est à nous de le trouver! » (JB_NUT_8déc); « Ça lui plait la coconstruction des façons d'évaluer » (JB_SOI_28nov). Ainsi, le sujet d'étude de la thèse suscite de l'intérêt chez le personnel enseignant participant à la recherche, et plusieurs positionnent alors la chercheuse comme la référence en matière d'évaluation en pédagogie universitaire. Par exemple, lorsque la chercheuse questionne une personne sur une tâche évaluative, elle répond instinctivement : « Bonne question, qu'est-ce qui est le mieux? » (Entretien_CC3_NUT).

La troisième posture, soit celle de conseillère pédagogique, permet d'approcher avec un angle différent les personnes participantes durant les phases de collecte de données par une posture davantage orientée vers des attitudes d'aide et de soutien. En effet, la chercheuse était employée du Centre de pédagogie universitaire (CPU) de l'Université de Montréal durant toute la durée du projet de recherche, de sorte que le projet a été présenté comme une occasion de discuter des pratiques évaluatives avec une conseillère pédagogique. Cette posture a été mobilisée à plusieurs occasions pour amener les enseignants et enseignantes à se questionner, comme l'illustre cet extrait d'entretien : « [...] en réfléchissant ensemble, qu'est-ce que tu vois que tu fais pour prendre en compte la diversité des caractéristiques des étudiantes et étudiants? » (Entretien_PR_SOI). Ou encore, cette posture est utilisée pour planifier le travail à effectuer pour le cours. À la fin de l'entrevue initiale, du temps est pris pour prioriser les tâches à faire avec les échéanciers pour obtenir du soutien sur les modalités d'évaluation du cours. L'initiative de la planification provient parfois de la chercheuse pour rendre explicite la démarche à entreprendre : « [...] on va se reparler d'ici là pour travailler justement sur les modalités. Est-ce que tu as déjà des moments en tête ou si tu souhaites qu'on se reparle ultérieurement? » (Entretien_PR_EDU). D'autres fois, il s'agit de la personne participante qui va de l'avant pour indiquer son besoin et l'organisation du

travail : « [...] c'est sûr que je vais te recontacter là après mes vacances là pour qu'on regarde peut-être un peu plus là » (Entretien_CC2_NUT). À ces moments, la posture de conseillère pédagogique prend le dessus pour comprendre les besoins de soutien exprimés, anticiper le moyen d'offrir ce soutien et planifier les modalités pour répondre à leurs besoins.

La quatrième posture, celle de technopédagogue, connexe à la posture précédente mais ancrée dans l'utilisation du numérique, a aussi permis d'aborder de manière plus graduelle l'évaluation lors des rencontres et des échanges, en passant par les outils technopédagogiques qui soutiennent leurs pratiques. Par exemple, lors de la première rencontre de travail planifiée avec une personne participante, la chercheuse en profite pour émettre des suggestions sur la gestion de son espace numérique d'apprentissage afin de saisir les réactions aux suggestions et les façons d'aborder des éléments à améliorer avec cette personne : « Je lui montre aussi les outils StudiUM [environnement numérique d'apprentissage Moodle de l'Université de Montréal] du CPU pour avoir un gabarit d'organisation » (JB_PR_EDU_19jan). Cette première incursion du côté de l'aspect technopédagogique ouvre la porte à la sollicitation par cette personne d'une « rencontre informelle pour l'organisation du StudiUM, l'utilisation de l'atelier d'évaluation pour l'évaluation par les pairs et de la rétroaction faite à des équipes (organisation des groupes dans StudiUM) » (JB_PR_EDU_20fev). De plus, les connaissances technopédagogiques de la chercheuse ont permis de soutenir l'opérationnalisation de certaines pratiques évaluatives. En plus du cas précédent où un outil de StudiUM pouvait faciliter la tâche, cette posture a été mobilisée dans plusieurs autres contextes, notamment dans un entretien où la chercheuse rassure une personne sur la faisabilité d'analyser rapidement des résultats : « Ah, mais ça, je peux vous montrer dans StudiUM, il y a les statistiques. Vous allez tout de suite voir quelles questions n'ont pas été réussies sans regarder les questions de tout le monde » (Entretien_CC1_NUT). Ainsi, la posture de technopédagogue a soutenu l'accompagnement des personnes dans la mise en place de leurs modalités d'évaluation et a favorisé un sentiment de confiance avec la chercheuse. Par conséquent, la relation a pu évoluer positivement puisque le soutien perçu a encouragé des échanges plus fluides, riches et authentiques.

Finalement, **la cinquième posture** est celle de chargée de cours ou de collègue. Cette posture permettait parfois de mettre en relation les expériences vécues par les personnes participantes et par la chercheuse afin de se mettre sur un pied d'égalité, comme membres de la même communauté. En effet, comme chercheuse ou doctorante, les membres du corps professoral pouvaient avoir un rapport supérieur, alors que lorsque la posture de conseillère pédagogique entrait en jeu, le rapport s'inversait en termes d'expertise. Avec la posture de chargée de cours, la chercheuse pouvait ramener les discussions sur un plan égal, soit en mettant de l'avant qu'elle a aussi vécu des problématiques semblables en enseignant, comme l'illustre cet extrait d'entrevue où la chercheuse dit :

Je donne aussi un cours l'hiver prochain [...] je me reconnais un peu à travers ton cours même si ce sont des domaines complètement différents [...] quand on essaie de rendre un cours plus inclusif [...] il faut réfléchir à comment bien le faire sans non plus être dans une surcharge [...] (Entretien_PR_POLY).

Ainsi, certaines réflexions, plutôt que d'être amenées par une conseillère pédagogique, l'étaient par une collègue enseignante, ce qui permettait davantage de réfléchir ensemble et de coconstruire les solutions ou la compréhension des situations vécues. Par exemple, pendant la pause d'un cours, la chercheuse observe des échanges qui ont lieu relativement au retour en plénière après l'étude de cas qui vient d'être réalisée. CC3_NUT sollicite l'avis de la chercheuse sur le temps requis pour le faire qui rebondit plutôt sur la façon de le faire en disant : « [...] je me demande, mais je n'ai pas la réponse, s'il y a une façon qui serait plus efficace... » (JB_CC3_NUT_10mar). CC3_NUT saisit tout de suite qu'il faudrait trouver une façon de le rendre plus participatif : « [...] ils sont très passifs, même si je pose des questions » (JB_CC3_NUT_10mar). La chercheuse renchérit en disant : « [...] je me demande ce qu'ils sont en train de faire. Est-ce qu'ils prennent les réponses en note, font autre chose et écoutent d'une oreille, prennent de l'avance sur le travail à remettre? » Un peu plus tard, elle ajoute : « Probablement que si c'était mon cours, j'aurais tendance à leur demander de quoi vous avez besoin à ce niveau-ci, parce que moi mon objectif c'est que nous ayons une compréhension commune du cas » (JB_CC3_NUT_10mar). Dans cet extrait du journal de bord de la chercheuse, les deux personnes discutent et réfléchissent ensemble à la situation et aux solutions envisagées. Comme la chercheuse ne possède pas toutes les informations et ne peut pas intervenir à la place de la personne qui enseigne, elle aborde plutôt la question en faisant des parallèles avec sa pratique enseignante, sa façon d'aborder la classe.

Les passages d'une posture à l'autre pour mieux comprendre

Les différentes postures décrites et exemplifiées dans la section précédente ne tiennent pas compte des passages d'une posture à l'autre, ce qui n'est pas anodin et sert la chercheuse dans son approche du terrain et de sa compréhension de la réalité observée. En effet, cette même recherche menée dans un établissement inconnu de la chercheuse ou par une personne appartenant exclusivement à la communauté professorale de l'établissement aurait, selon notre conception, pu diminuer la richesse des données recueillies. La section suivante met en exergue l'apport des changements de posture pour la collecte des données. Selon Brabant (2010), la posture du chercheur ou de la chercheuse est négociée avec les personnes participantes, pouvant mener parfois à une perception divergente susceptible d'influencer ou de causer des dissonances dans les façons d'interagir. Par ailleurs, l'analyse des résultats met en lumière que les passages

d'une posture à l'autre ne sont pas tous négociés. Ils peuvent aussi être recadrés ou provoqués.

Des passages négociés

La négociation des postures survient lorsque les personnes se rendent compte qu'un passage a eu lieu de manière complètement involontaire, ou qu'il y a une perception d'un côté ou de l'autre que la posture a changé de manière involontaire. Dans ces occasions, il y a négociation de la posture appropriée dans le contexte. Cette négociation se fait principalement par le questionnement, comme l'illustre cet extrait d'entretien : « Tu poses la question pour tester mes connaissances ou bien parce que tu remets en question les grilles? » (Entretien_PR_NUT), ce à quoi la chercheuse répond que ce n'est qu'une question prévue du canevas d'entrevue afin de revenir à la posture de chercheuse. En effet, dans cet entretien, il est arrivé à quelques moments que la personne enseignante se soit demandé si la chercheuse posait des questions pour valider sa compréhension de l'évaluation ou pour s'informer des pratiques employées dans le cadre du cours. Il était parfois même difficile de revenir au canevas d'entrevue prévu puisque la discussion glissait facilement dans une rencontre de travail de manière très spontanée. Dans ce type de passage, la richesse des données est améliorée puisque la négociation amène des informations complémentaires sur le degré d'appropriation de la personne participante de certaines pratiques. Alors que la chercheuse recadre la réponse sur le fait qu'elle veut juste savoir ce qu'elle en pense sincèrement, cela permet d'avoir une double réponse : d'une part PR_NUT donne ensuite réellement son avis, mais d'autre part, la tension entre sa réponse et son aisance à l'explicitier est mise en lumière. Ainsi, les passages d'une posture à l'autre négociés tout au long de la collecte de données mettent particulièrement de l'avant le processus de développement professionnel vécu durant la recherche.

Des passages recadrés

Alors qu'un passage a eu lieu de manière involontaire, une des deux personnes recadre volontairement la posture de la chercheuse. Comme mentionné précédemment, les entrevues pouvaient à l'occasion amener la chercheuse à passer vers une posture de conseillère pédagogique de manière involontaire. Dans ces situations, la « sous-rencontre de travail » au sein de l'entrevue était volontairement refermée quelques minutes plus tard par un retour soit par la chercheuse comme « bon, on pourra continuer d'y réfléchir, mais... » (Entretien_CC3_NUT) ou par la personne participante qui exprimait « mais pour en revenir à ta question... » (Entretien CC1_NUT). Dans le même ordre d'idées, la réponse de la personne interviewée incitait parfois de manière implicite à un changement de posture de la chercheuse. Dans l'extrait d'entrevue qui suit, on note la fin de la réponse de PR_SOI qui se termine sur une piste de réflexion à approfondir, et la chercheuse ouvre la porte à d'éventuelles rencontres de travail pour y réfléchir à deux en adoptant une posture de conseillère pédagogique qu'elle a pressenti souhaitée, pour ensuite refermer vers la posture de chercheuse et l'entretien prévu :

PR_SOI : Comment ça peut toucher après ça l'évaluation? C'est un aspect de réflexion qu'il faudrait que je poursuive.

Chercheuse : Je trouve ça vraiment pertinent la réflexion que tu as par rapport aux situations. C'est tout un dossier, puis peut-être on réfléchira ensemble à des outils qui permettraient d'avoir ce retour-là des étudiants rapidement [...] Une de mes questions par rapport à ça, c'est est-ce que les étudiants ont des possibilités de faire des choix au niveau de leurs évaluations? (Entretien_PR_SOI).

C'est une intervention qui a dû être réalisée à plusieurs reprises avec certaines personnes qui voulaient optimiser le temps avec la chercheuse pour avoir de l'accompagnement sur la planification de leur cours. Ainsi, afin d'obtenir tout de même les informations nécessaires à la réalisation du projet de recherche, la chercheuse devait recadrer : « Je comprends que tu es dans la préparation des cours théoriques, mais je me demandais comment tu vois l'évaluation dans le cadre de ta section? » (Entretien_CC1_NUT). Dans ces passages recadrés, il s'agit de conjuguer la coconstruction qui se fait notamment par les « sous-rencontres de travail » ainsi que la complétude des données recueillies pour servir l'atteinte des objectifs de recherche. De ce fait, les passages recadrés permettent d'obtenir des données de différentes natures au même moment en répondant aux besoins de la chercheuse et des personnes participantes.

Des passages provoqués

Contrairement aux changements de postures visant à recadrer les échanges lorsque ceux-ci divergeaient de l'intention initiale, des passages ont été provoqués, soit par les personnes participantes ou par la chercheuse, pour répondre à un besoin immédiat ou pointer un élément qui aurait été moins utile si le temps avait suivi son cours. Par exemple, lors des séances d'observation où la chercheuse se mettait en retrait pour éviter d'intervenir auprès de la classe ou de déranger le cours de l'action, les postures de conseillère pédagogique ou d'experte en évaluation ont parfois été sollicitées volontairement. Par exemple, la chercheuse intervient discrètement pour provoquer des réflexions « sur la pratique et pendant la pratique » (Desgagné, 2007) comme l'évoque cette entrée au journal de bord de la chercheuse : « Juste avant que PR_POLY relance les étudiants en travaux d'équipe, je lui suggère de dire au groupe quelle note aurait eu la personne ayant fait la simulation pour être plus transparent quant aux critères d'évaluation » (JB_POLY_3avr). En effet, à la suite d'une simulation de soutenance orale pour montrer à la classe à quoi allait ressembler la réalisation de cette modalité d'évaluation, elle relançait la classe dans les travaux d'équipe sans expliciter le résultat qu'aurait eu la personne ayant fait la simulation. La chercheuse s'est alors discrètement approchée pour lui poser des questions afin de réfléchir à la possibilité d'informer la classe de la qualité de la soutenance simulée afin de clarifier les critères de réussite à cet

égard, passant ainsi de la posture de chercheuse qui observe à celle de conseillère pédagogique qui questionne et fait réfléchir.

Le changement de posture a aussi été provoqué par des personnes enseignantes pendant des situations d'observation, comme l'illustre cet extrait du journal de bord : « CC3_NUT manifeste avoir peu de participation de la classe et me dit : “[...] ils sont très passifs, même si je pose des questions... qu'est-ce que je dois faire pour qu'ils participent plus!?” » (JB_CC3_NUT). À ce moment, même si la chercheuse conservait une posture de chercheuse pendant l'enseignement, CC3_NUT interrompt son échange avec la classe pour interpeller la posture de conseillère pédagogique qui est en classe.

Ce type de passage volontaire survient aussi en entrevue, par exemple lors de l'entretien avec PR_POLY, le sujet de l'examen est abordé et la posture de conseillère pédagogique est volontairement mobilisée par la chercheuse qui souhaite à ce moment faire un lien avec des ateliers formatifs qui ont été évoqués plus tôt dans la conversation :

Chercheuse : Pour soutenir la préparation à l'examen final, comment est-ce qu'on pourrait, dans des ateliers formatifs, essayer d'avoir des questions qui sont similaires, ou tu parlais tantôt de Kahoot. Donc d'arriver à leur faire faire le pont entre ce qu'on voit dans les ateliers formatifs, ça pourrait ressembler à ça dans l'examen final.

PR_POLY : Tout à fait. C'est une bonne idée effectivement, probablement qu'on ne le fait pas suffisamment actuellement pour l'examen final. On le fait pour toute la route, mais pas pour l'examen final comme tel.

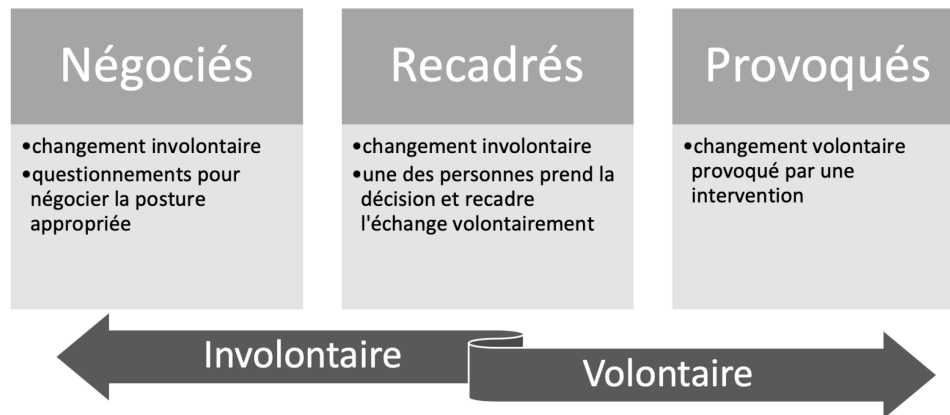
Cet extrait est très évident dans l'entretien mené puisqu'il s'agit d'un cas où le canevas d'entrevue était très bien respecté, ce qui a dégagé du temps rendant possible ce type d'écart volontaire, court et ciblé.

Les passages volontaires permettaient de générer des données très contextualisées venant compléter des données recueillies autrement. En effet, les observations en classe par la chercheuse offrent la possibilité de documenter les pratiques effectives. Les interventions provoquées pendant ces observations permettent de documenter le processus réflexif qui se passe de manière simultanée à l'action, d'essayer une nouvelle intervention et de voir immédiatement son effet. Dans les entretiens, ces passages volontaires contribuent au développement professionnel puisqu'ils mettent en aparté la documentation des pratiques actuelles pour poursuivre la coconstruction. En définitive, ces passages permettent une contextualisation très spécifique et efficiente.

La Figure 3 propose une synthèse des trois types de passages identifiés sur un continuum de changements involontaires à volontaires. C'est la conjugaison de ces passages dans la collecte de données qui ont permis d'enrichir les données initialement recueillies dans le premier entretien, en mobilisant chacune des postures de manière complémentaire, de sorte à donner de la profondeur à la description des pratiques

Figure 3

Trois types de passages d'une posture à l'autre



évaluatives et du développement professionnel des personnes enseignantes. Ainsi, alors que quelques écrits traitent de la négociation des postures (Brabant, 2010; De Sardan, 1995; Marlot et al., 2017), l'approche participative de cette recherche optant pour une méthodologie collaborative permet d'identifier d'autres façons de définir les postures qu'occupent des chercheurs et chercheuses en abordant le terrain.

Discussion conclusive

En ce qui concerne les retombées dans l'action, l'*interposture*, ici mobilisée à travers les postures de chercheuse, d'experte en évaluation, de conseillère pédagogique, de technopédagogue et de chargée de cours, a permis dans le cadre d'une recherche collaborative d'avoir non pas une posture de « détentrice du savoir théorique » ou de « formatrice » (Butler, 2005; Marlot et al., 2017; Morrissette, 2012; Sanchez & Monod-Ansaldi, 2015), mais plutôt des postures multiples pour représenter une référence crédible, théorique et pragmatique pour soutenir la réflexion sur et dans la pratique. En outre, l'*interposture* a permis à la chercheuse d'adapter son approche en fonction des niveaux de participation et d'engagement des personnes participantes. Contrairement au contraste d'*insider* et d'*outsider* pour parler de l'immersion d'une personne chercheuse dans le terrain (Brabant, 2010; Le Cam & Pereira, 2021), au praticien-chercheur évoqué précédemment (Allenbach, 2012; De Lavergne, 2007; Guillemette & Savoie-Zajc 2012), ou encore au regard émique et étique, la compréhension de l'*interposture* offre un regard plus nuancé et approfondi.

La description et l'analyse des postures dans cet article mettent en lumière le fait qu'elles varient d'une personne à l'autre en fonction des besoins exprimés et perçus. On

remarque que, lorsque les échanges se font davantage sous forme de questionnements, de recherche de conseils et d'accompagnement, cela entraîne plus de changements de posture involontaires ou nécessitant un recadrage. À l'inverse, certaines personnes participantes souhaitaient davantage un diagnostic sur leurs pratiques évaluatives de la part d'une experte en évaluation puisque peu de problématiques liées aux pratiques inclusives étaient perçues. Ainsi, dans ces cas, les écarts dans les discussions étaient moins fréquents. De plus, celles et ceux qui mobilisent des approches pédagogiques et évaluatives assez novatrices ou qui possèdent une formation en pédagogie étaient plus propices à questionner, à chercher des conseils ou des suggestions de manière assez pointues et spécifiques. Par exemple, des échanges courriel concernant les documents de consignes pour les travaux et les grilles d'évaluation ont marqué le mois précédent le début des cours dans certains cas afin de discuter de la clarté et de la concision de ceux-ci. La posture relative à la technopédagogie était aussi sollicitée puisque les outils numériques utiles aux pratiques étaient parfois des obstacles dans leur mise en œuvre.

Il est intéressant de constater l'absence d'une posture qui pourrait sembler évidente dans le contexte de thèse doctorale dont il est question ici. En effet, bien que la chercheuse soit en fait une étudiante-chercheuse engagée dans un processus académique, l'analyse des données des entretiens et des journaux de bord n'a pas rendu visible cette posture. Contrairement à Lelubre (2013) qui a rédigé un article sur les tensions entre son poste de chercheuse et sa posture de doctorante, les interactions avec les personnes participantes ne semblent pas avoir été explicitement teintées par le statut d'étudiante de la chercheuse. Considérant cette analyse, des questions se posent : la relation entre les personnes participantes et la chercheuse aurait-elle été la même dans un contexte de recherche non doctorale? Le statut de doctorante de la chercheuse provoque-t-il une incidence sur la posture qu'adoptent les personnes participantes par rapport à la chercheuse et à leur participation au projet? Une recherche plus approfondie sur les postures des participantes et participants par rapport à la recherche, à l'objet de la recherche et à la chercheuse pourrait apporter un éclairage nouveau sur l'*interposture* présenté dans cet article, à savoir comment les personnes participantes se positionnent elles-mêmes dans une recherche participative en fonction des caractéristiques et des postures des chercheuses et chercheurs.

En définitive, l'*interposture* a permis à la chercheuse de moduler ses interventions (par des passages négociés, recadrés et provoqués) tout au long de la recherche et au sein même de chacun des échanges. Ce faisant, elle a pu, d'une part, accéder aux données les plus riches pour servir les objectifs de la recherche et, d'autre part, soutenir, de la manière qui lui semblait la plus adéquate, les personnes participantes en fonction de leurs besoins plutôt que d'appliquer une approche plus uniforme par rapport au terrain. Ce faisant, l'*interposture* a facilité la rencontre avec les participantes et participants ainsi que le développement d'une relation de confiance et de proximité en étant à leur écoute.

Par conséquent, elle a pu vivre une réelle immersion dans le terrain favorisant une compréhension riche et juste de leur réalité.

Par ailleurs, l'*interposture* possède ses risques de dérives auxquels cette recherche n'a pas pu échapper. Par exemple, les postures multiples pouvaient brouiller les interactions, faire chevaucher des entretiens de recherche avec des rencontres de travail et rendre plus difficile la compréhension de la démarche empruntée par la chercheuse chez les personnes participantes. Ainsi, il est arrivé à certains moments d'abandonner en tout ou en partie le canevas d'entretien prévu puisque les besoins étaient tout autres, ce qui requerrait ensuite d'y revenir dans un second temps ou de compléter les informations autrement, notamment par des échanges courriel ou un appel moins formel. Aussi, pour assurer la rigueur et la transparence de la recherche, l'*interposture* pose certaines difficultés que la rédaction de cet article a pu décrire, et ainsi proposer des pistes pour y remédier.

En conclusion, il s'avère que la chercheuse possédait d'emblée cinq postures indissociables d'elle-même et du contexte de recherche. Plutôt que de tenter d'occulter ou de mettre en sourdine les aprioris présents tant chez les personnes participantes que chez la chercheuse, elle a plutôt adopté cette *interposture* en s'inscrivant dans une épistémologie participative où chaque posture contribue à une collecte de données riches. En effet, cet article met en lumière que le passage d'une posture à l'autre permet non seulement un accès plus approfondi au terrain de recherche, mais aussi des retombées concrètes et situées dans la réalité du personnel enseignant par l'approche collaborative de la recherche. Ainsi, les postures variées et changeantes de la chercheuse constituent un apport méthodologique original par la mobilisation de ses diverses expériences et expertises pour servir son objet de recherche et les personnes qui participent à la recherche.

Note

¹ La chercheuse principale dans cet article correspond à la première autrice.

Références

- Alexandre, B. (2017). *Postures professionnelles et positionnements*. Les Éditions Chapitre.com. <https://bit.ly/3Z9gv0r>
- Allenbach, M. (2012). Formateur et chercheur : synergies, défis et réflexions épistémologiques. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (14), 141-161. https://orfee.hepl.ch/bitstream/handle/20.500.12162/714/Article1_RHEP.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Beauvais, M. (2007). Chercheur-accompagnateur : une posture plurielle et singulière. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 44-58. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Beauvais-FINAL2.pdf
- Benaini, N. (2022). Rénover l'évaluation, un vrai angle d'attaque pour innover dans la pédagogie universitaire. *Revue marocaine d'évaluation et de la recherche éducative, Numéro spécial*, 169-183. <https://doi.org/10.48423/IMIST.PRSM/rmere-v0i0.32932>
- Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Boussard, V., Demazière, D., & Milburn, P. (Éds). (2016). *L'injonction au professionnalisme*. Presses universitaires de Rennes.
- Boutin, G. (2000). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Brabant, C. (2010). *Pour une gouvernance réflexive de « l'apprentissage en famille » étude des processus d'apprentissage de trois groupes de parents-éducateurs au Québec* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/959>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78. <https://doi.org/10.7202/012358ar>
- Daré, W., & Venot, J.-P. (2016). Dynamique des postures de chercheurs-engagés. *Anthropologie & développement*, (44), 149-178. <https://doi.org/10.4000/anthropodev.514>
- d'Arripe, A. (2015). La posture du chercheur dans l'observation participante : de la trahison à la culpabilité. *Antropológicas*, (13), 48-56. <https://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/2570>
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (3), 28-43. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Delavergne-FINAL2.pdf

- De Sardan, J.-P. O. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1, 71-109. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- De Sardan, J.-P. O. (1998). Émique. *L'Homme; revue française d'anthropologie*, 38(147), 151-166. <https://doi.org/10.3406/hom.1998.370510>
- Deschryver, N., & Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>
- Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2002). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Girouard-Gagné, M. (2021). L'évaluation pour l'apprentissage à l'éducation supérieure : qu'en est-il? *Initio*, 9(1), 31-44. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03484160/>
- Goulet, M.-H. (2019). L'approche participative et l'étude de cas : le cas du retour post-isolement en santé mentale. *Recherches qualitatives*, 38(2), 93-116. <https://doi.org/10.7202/1064932ar>
- Guillemette, S., & Savoie-Zajc, L. (2012). La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation entre acteurs praticiens et chercheurs. *Formation et profession*, 20(3), 41-52. http://www.formation-profession.net/files/numeros/3/Formation_Profession_20-03.pdf#page=17
- Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, 17(2), 71-94. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2008-2-page-71.htm>
- Le Cam, F., & Pereira, F. H. (2021). Ethnographie rapide et travail en binôme dans une recherche comparative. *Recherches qualitatives*, 40(1), 61-81. <https://doi.org/10.7202/1076347ar>
- Lee, R. M. (1993). *Doing research on sensitive topics*. Sage Publications.
- Lelubre, M. (2013). La posture du chercheur, un engagement individuel et sociétal. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (14), 15-28. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hs-14/RQ-HS-14-Lelubre.pdf

- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The SAGE handbook of qualitative research* (5^e éd., pp. 108-150). Sage Publications.
- Marlot, C., Toullec-Thery, M., & Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 21-34. <https://doi.org/10.7202/1040215ar>
- Martineau, S. (2021). L'observation directe. Dans I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., pp. 253-272). Presses de l'Université du Québec.
- Morrisette, J. (2012). « Faire cas » de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative. *Travail et apprentissages*, 9(1), 200-215. <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2012-1-page-200.htm>
- 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. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf
- Mulin, T. (2013). Posture professionnelle. Dans A. Jorro (Éd.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 213-216). De Boeck Supérieur.
- Nizet, I., Côté, J.-A., & Lison, C. (2022). Le développement professionnel en évaluation des apprentissages d'enseignants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 38(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.4094>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work*, 1(3), 261-283. <https://doi.org/10.1177/1473325002001003636>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en soins infirmiers*, 3(110), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53-70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- QSR International Pty Ltd. (2020). *NVivo* (version publiée en mars 2020). <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Romainville, M. (2013). Évaluation et enseignement supérieur : un couple maudit, au bord du divorce? Dans M. Romainville, R. Goasdoué, & M. Vantourout (Éds), *Évaluation et enseignement supérieur* (pp. 273-322). De Boeck Supérieur.

- Sanchez, É., & Monod-Ansaldi, R. (2015). Recherche collaborative orientée par la conception. *Éducation et didactique*, 9(2), 73-94. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2288>
- Savoie-Zajc, L. (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd., pp. 273-295). Presses de l'Université du Québec.
- Starck, S. (2016). La posture professionnelle : entre corps propre et corps sociaux. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1124>
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [Thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/>
- Yaya Koné, E. H. (2015). *Conceptualisation de l'activité pédagogique en contexte d'apprentissage hybride et développement professionnel des enseignant(e)s universitaires* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Montréal. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/16326/Kone_El_Hadjj_Yaya_2015_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Myriam Girouard-Gagné est professionnelle de recherche, stagiaire postdoctorale et chargée de cours en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, à l'Université de Sherbrooke et à l'UQAM. Elle s'intéresse à l'évaluation des apprentissages et aux pratiques inclusives. Détentrice d'un doctorat en évaluation des apprentissages et d'une maîtrise en psychopédagogie, elle emploie les méthodologies de recherche de manière pragmatique valorisant les approches qualitatives et quantitatives en fonction des buts de la recherche.

Micheline Joanne Durand est nouvellement retraitée de l'Université de Montréal. Membre du Conseil scientifique du programme international APPRENDRE, elle collabore à de nombreux projets dans les pays en développement de la francophonie. Son parcours académique et son expérience dans l'enseignement l'amènent à intervenir tant dans les milieux scolaire et professionnel que dans le milieu gouvernemental. Ses recherches actuelles portent sur l'évaluation des compétences professionnelles et les pratiques évaluatives inclusives du préscolaire à l'université.

Geneviève Carpentier est professeure agrégée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et chercheuse associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ainsi qu'au Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP). Elle est rédactrice de la revue professionnelle *Vivre le primaire*. Sa programmation de recherche se décline en trois principaux axes qui visent à soutenir la réussite scolaire, sociale et éducative des élèves du primaire ainsi que le développement professionnel du personnel scolaire.

Jonathan Martel est enseignant-chercheur au Collège de Maisonneuve et chargé de cours en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation (UdeM), ses champs d'intérêt de recherche portent sur l'éducation des adultes, l'apprentissage transformateur, l'ingénierie de formation, les modèles andragogiques appliqués, les biographies éducatives et les effets des expériences antérieures sur l'apprentissage des adultes. Il réalise actuellement un mandat comme spécialiste en élaboration de programme au sein de la direction de la formation technique au ministère de l'Enseignement supérieur.

Pour joindre les autrices et l'auteur :
myriam.girouard-gagne@umontreal.ca
mj.durand@umontreal.ca
genevieve.carpentier@umontreal.ca
jmartel@cmaisonneuve.qc.ca

Aborder la transition vers la vie adulte des personnes ayant une déficience intellectuelle profonde par une recherche-action socialement responsable : enjeux rencontrés et conditions gagnantes à privilégier

Camille Gauthier-Boudreault, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mélanie Couture, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Frances Gallagher, Ph. D.

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Résumé

La recherche-action participative représente un réel potentiel d'améliorer les conditions de vie des personnes ayant une déficience intellectuelle profonde (DIP) et leur famille. Bien que la recherche participative puisse contribuer grandement à diminuer les iniquités et les injustices auxquelles sont confrontées ces familles, de nombreux enjeux entravent la réalisation d'une telle démarche collaborative. Pour favoriser l'équité en santé, l'orientation des recherches vers un cadre socialement responsable prend également tout son sens. Néanmoins, davantage d'études utilisant cette approche doivent être menées afin de soutenir leur faisabilité et identifier les conditions gagnantes pour encourager les chercheurs et les membres de la communauté à s'engager dans un réel partenariat. Cet article vise à : 1) rapporter les étapes d'une recherche-action participative menée dans l'optique d'explorer des solutions pour faciliter la planification de la transition vers la vie adulte des personnes ayant une DIP, réalisée selon une orientation socialement responsable; 2) décrire le positionnement de l'étude selon l'échelle de responsabilité sociale; 3) discuter des conditions gagnantes et des obstacles à sa réalisation toujours sous l'angle de la responsabilité sociale.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION, RECHERCHE PARTICIPATIVE, RESPONSABILITÉ SOCIALE, CONDITIONS GAGNANTES, ENJEUX, DÉFICIENCE INTELLECTUELLE, TRANSITION VERS LA VIE ADULTE

Addressing the transition to adulthood in those with a profound intellectual disability through socially responsible action research: The issues involved and the winning conditions sought

Abstract

Participatory action research offers tremendous potential when seeking to improve the living conditions of those with profound intellectual disability (PID) and their families. While participatory research can significantly reduce the inequities and injustices faced by these families, a number of issues continue to impede this collaborative approach. Focusing research on socially responsible frameworks becomes relevant when promoting equity in health. Nevertheless, further studies are needed to support the feasibility of the approach while identifying the winning conditions that can help researchers and community members engage in genuine partnerships. This article aims to: 1) report on the stages involved in a socially responsible participatory action-research study to explore solutions that can facilitate planning when those with PID transition to adulthood; 2) define the study's position according to the social responsibility scale, and; 3) discuss the winning conditions and obstacles involved in its achievement without compromising social responsibility.

Keywords

ACTION RESEARCH, PARTICIPATORY RESEARCH, SOCIAL RESPONSIBILITY, WINNING CONDITIONS, ISSUES, INTELLECTUAL DISABILITY, TRANSITION TO ADULTHOOD

Introduction

À l'approche de la transition vers la vie adulte, les jeunes présentant une déficience intellectuelle profonde (DIP) et leur famille peinent à trouver les ressources qui répondront à leurs besoins comme jeunes adultes (Corcuff, 2021; Gauthier-Boudreault et al., 2017b). Effectivement, un changement majeur survient à l'âge de 21 ans où les jeunes doivent quitter le réseau de l'éducation pour se diriger vers des services occupationnels offerts par le réseau de la santé ou le réseau communautaire (Loi sur l'instruction publique, chapitre I-13.3). Or très peu d'études ont porté sur les acteurs centraux associés à la planification de la transition vers la vie adulte de ces personnes, tels que les personnes ayant une DIP, leur famille et leurs intervenants. Une recherche avec ces partenaires de la transition favoriserait l'identification de moyens en adéquation avec les besoins des jeunes ayant une DIP et en faciliterait l'implantation par les acteurs des différents milieux concernés. De fait, l'engagement actif des membres d'une communauté dans le processus de recherche permet de trouver des solutions concrètes à des problématiques réelles, d'augmenter la crédibilité des études en misant sur leur savoir expérientiel et finalement, de générer des changements systémiques significants (Jagosh et al., 2015; Woolf et al., 2016). Cet article décrit la réalisation d'une recherche-action selon une orientation socialement responsable et discute des conditions gagnantes et des obstacles à sa réalisation.

Contexte

De plus en plus d'auteurs privilégient l'approche de recherche participative (Cargo & Mercer, 2008). La recherche participative prend principalement ancrage dans deux courants, soit la recherche-action dite « classique » de Kurt Lewin et la recherche émancipatoire de Paulo Freire (Cargo & Mercer, 2008). De ces deux traditions découlent différentes postures méthodologiques ayant toutes comme point commun une vision démocratique de la recherche (Cargo & Mercer, 2008; Vaught & Jacques, 2020), où le processus de recherche ne se fait plus sur des membres de la communauté, mais bien avec et pour eux (Loignon et al., 2022). Cargo et Mercer (2008) distinguent trois courants méthodologiques en fonction des valeurs sous-jacentes à l'étude. On y retrouve : 1) le transfert des connaissances en action, qui a pour but d'améliorer la gestion des différents services, ayant un impact sur les disparités en santé; 2) la justice sociale et environnementale, qui vise à diminuer les iniquités sociales et environnementales en favorisant le pouvoir d'agir de la communauté et en examinant les défis vécus par la communauté en raison du manque de pouvoir et de ressources; 3) l'autodétermination, qui a émergé des populations marginalisées pour regagner le contrôle sur la recherche et les services qui les concernent par l'augmentation de leur autodétermination en lien avec leur santé.

Prenant assise sur ces trois courants, mais principalement sur le premier, la présente étude avait pour objectif de soutenir l'engagement actif des membres de la communauté dans la résolution des différents défis vécus par les familles et liés à la transition vers la vie adulte de personnes ayant une DIP. La démarche proposée visait ultimement à valoriser le savoir expérientiel de la communauté dans l'amélioration des services offerts par le réseau de la santé (principalement en réadaptation), de l'éducation et communautaire, à diminuer les iniquités et la sous-représentation des personnes ayant une DIP et de leur famille en recherche et à soutenir leur pouvoir d'agir dans la démarche de planification de cette transition.

La transition vers la vie adulte, émergence d'importants besoins

En accord avec le modèle de transition proposé par Chick et Meleis (1986), la transition vers la vie adulte des personnes ayant une DIP et de leur famille se définit par trois principaux éléments déclencheurs liés à la prise de conscience des modifications à venir dans leur vie, à savoir : 1) l'arrêt de la fréquentation scolaire menant à la recherche de nouvelles occupations; 2) le transfert dans les services du réseau de la santé; 3) le transfert dans les services du réseau du transport, et ce, dans un avenir plus ou moins rapproché. Pour les personnes ayant une DIP, définie par des incapacités significatives sur le plan intellectuel et du comportement adaptatif (American Psychiatric Association, 2013), la recherche de nouvelles occupations s'oriente souvent vers une offre réduite d'activités hebdomadaires qui précipite la perte de leurs capacités. Par ailleurs, plusieurs auteurs relèvent une méconnaissance de la part des intervenants quant aux réelles

capacités des personnes ayant une DIP et aux stratégies pour optimiser leur plein potentiel (Griffiths & Smith, 2016; Hanzen et al., 2018). Un accès restreint à des services de santé pour adultes où l'expertise en DIP semble moins développée est également constaté (Gauthier-Boudreault et al., 2017b).

Au Québec, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018) propose un *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TÉVA)* pour planifier les différents changements dans les services associés à cette transition pour les personnes présentant des incapacités. Toutefois, les étapes proposées ainsi que les outils suggérés semblent peu adaptés aux besoins des familles de jeunes ayant une DIP, pour la grande majorité inapte au travail, et de leurs intervenants (Gauthier-Boudreault et al., 2017b). De surcroît, à ce jour, on retrouve peu de lignes directrices pour soutenir les intervenants du réseau communautaire, de la santé et de l'éducation ainsi que les familles lors de cette importante période (Gauthier-Boudreault et al., 2017a; Gauthier-Boudreault et al., 2017b).

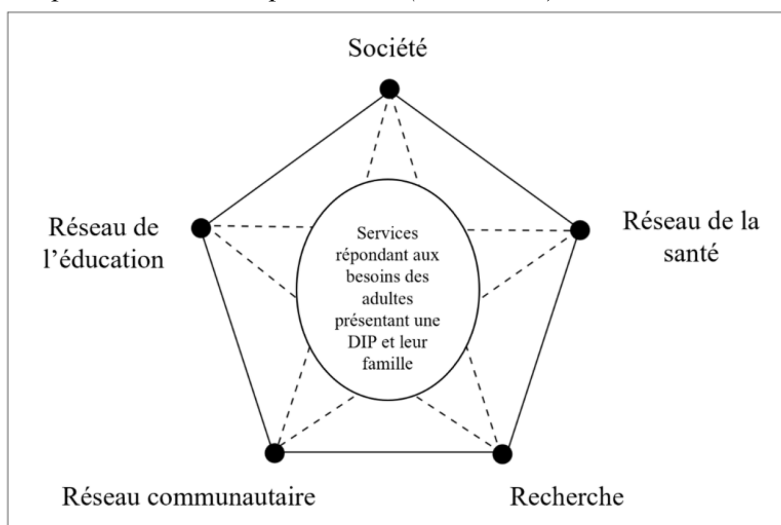
Les personnes ayant une DIP et leur famille représentent ainsi un groupe marginalisé pour qui de nombreux enjeux d'équité et de justice sont constatés. La recherche participative constitue un moyen privilégié pour amplifier la voix de ces familles trop souvent oubliées de la recherche (Loignon et al., 2022).

Une démarche de planification fragmentée

La planification des différents changements qui surviennent vers l'âge de 21 ans implique un bon nombre d'acteurs venant de cultures organisationnelles diverses et ayant une vision de la démarche pouvant différer en fonction de leur compréhension des capacités des personnes ayant une DIP et des opportunités occupationnelles disponibles. Le manque de clarté dans la définition et la répartition des rôles des partenaires nuit à leur engagement dans une action intersectorielle, représentant un important obstacle à la planification de la transition pour cette population (Julien-Gauthier et al., 2015; Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2014). Le travail en silo institutionnel, souvent constaté sur le terrain, représente un frein considérable à la création d'une alliance pour une réponse efficiente aux besoins des familles. L'idéal souhaité, illustré dans la Figure 1, ciblerait un partenariat efficace et durable (représenté par l'étoile en pointillé) où chaque acteur du réseau familial, communautaire, de la santé, de l'éducation, de la recherche et de la société en général (correspondant aux points du pentagone) apporterait sa contribution, et posséderait une vision globale et à long terme des réels besoins des personnes ayant une DIP et de leur famille (au cœur des actions entreprises). Cet idéal impliquerait également l'évolution des connaissances de la société quant à leur potentiel d'accomplissement dans la vie quotidienne (Mumbardó-Adam et al., 2017). L'expertise de chaque partenaire de la transition pourrait notamment être soutenue par une approche de recherche-action qui s'ancre dans un cadre socialement responsable, mettant en lumière leur contribution respective.

Figure 1

Un partenariat durable et efficace dans la réponse aux besoins des personnes ayant une DIP et de leur famille lors de la transition vers la vie adulte. Figure basée sur le pentagone du partenariat décrit par Boelen (2001, 2003)

***Une recherche socialement responsable***

Boelen et ses collaborateurs (2018), dans leur étude portant sur la responsabilité sociale des facultés de médecine, expliquent que la « responsabilité sociale implique l'identification des besoins et défis prioritaires de santé de la société, l'adaptation consécutive de la formation, de la recherche et des prestations de service et la mesure de l'impact sur la société » (p. 183). Force est de constater que les personnes ayant une DIP vivent une situation de grande vulnérabilité en raison de l'importance de leurs incapacités et de l'offre de services particulièrement limitée lors du passage à l'âge adulte. L'orientation de cette recherche-action vers un cadre socialement responsable est ainsi tout à fait justifiée pour soutenir l'engagement des partenaires de la communauté dans l'identification de leurs besoins, la priorisation des actions à entreprendre et la co-construction de solutions découlant d'un effort collectif.

Regard sur une recherche-action réalisée selon une vision socialement responsable

L'approche participative soutient la concertation entre les membres de la communauté pour une vision systémique et intersectorielle du problème à l'étude et des solutions pour le résoudre. Dès lors, la recherche-action s'est avérée fort pertinente pour soutenir

l'amélioration de la planification de la transition vers la vie adulte pour les personnes ayant une DIP.

La recherche-action participative (RAP) est de plus en plus privilégiée pour la mise en place de changements, que ce soit sur le plan personnel, organisationnel ou sociétal (Larivière et al., 2020). En contribuant à diminuer l'écart entre les services offerts et les connaissances issues de la recherche, on vise le développement du pouvoir d'agir des partenaires de la communauté afin qu'ils puissent s'engager dans l'amélioration des services et ultimement, des conditions de vie de leurs membres (Larivière et al., 2020). Par une démarche orientée vers l'action et l'implication des membres de la communauté tout au long du processus de recherche, une transformation dans les différents milieux cliniques est souhaitée et parfois, chez les chercheurs eux-mêmes (Herr & Anderson, 2005; Vaught & Jacquez, 2020). Comme le soulignent Roy et Prévost (2013), la mise en action constitue un élément essentiel pour comprendre la réalité à laquelle sont confrontés les partenaires de la communauté. La démarche de recherche-action se veut itérative, modulée selon les décisions prises en cours de projet (Roy & Prévost, 2013). Cette approche cyclique plutôt que linéaire évolue au fil de la compréhension du phénomène et des enjeux méthodologiques rencontrés (Vaught & Jacquez, 2020). Elle est inspirée de la spirale cyclique de Stringer (1996), chacun des cycles comprenant les phases de planification, d'action et de réflexion. L'équipe de recherche a reçu l'approbation d'un comité d'éthique de la recherche en 2018 (2018-2712) pour cette étude.

La présente étude comportait trois cycles, précédés par la création d'un comité collaboratif. Le cycle 1 a permis de répondre au premier objectif de la RAP, soit de documenter les facteurs influençant la planification de la transition vers la vie adulte selon le point de vue des intervenants de différents réseaux et à identifier leurs idées de stratégies de soutien à développer pour répondre à leurs besoins. Le cycle 2 visait le deuxième objectif, soit la priorisation des stratégies de soutien qui seraient développées au cycle 3. Finalement, le cycle 3 ciblait le dernier objectif, soit de co-développer les stratégies de soutien identifiées en collaboration avec des parents de jeunes ayant une DIP, d'intervenants et de gestionnaires.

Création d'un comité collaboratif

Le comité collaboratif avait comme responsabilité de : 1) soutenir le recrutement des parents et des intervenants; 2) valider l'analyse des données qualitatives issues des entretiens menés auprès des intervenants (cycle 1); 3) faire le choix final de la stratégie de soutien qui allait être co-développée (cycle 2); 4) soutenir le développement de la stratégie de soutien en proposant des pistes d'amélioration (cycle 3); 5) faciliter le transfert des connaissances à la fin du projet. L'équipe de recherche a mis en œuvre l'organisation du comité collaboratif ($n = 8$), constitué d'un parent d'un jeune adulte ayant une DIP, des chercheuses ($n = 3$), d'un gestionnaire du réseau de la santé, d'un

gestionnaire d'un organisme communautaire, d'un représentant du comité régional TÉVA du réseau de l'éducation et d'une personne-ressource du réseau de la santé impliquée dans la recherche en déficience intellectuelle. En collaboration avec les gestionnaires des différents réseaux impliqués, l'équipe de recherche a invité ces représentants pour leur expertise à l'égard de l'offre de services auprès des personnes ayant une DIP ou dans la planification de la transition vers la vie adulte. La composition du comité collaboratif favorisait un partenariat optimal et équitable pour soutenir la planification de la transition (en référence à la Figure 1).

L'équipe de recherche, ayant le souci de créer un climat le plus égalitaire possible au sein du comité, souhaitait recruter plus d'un parent (Woolf et al., 2016). Cependant, l'équipe de recherche a été confrontée à la disponibilité limitée de parents d'un jeune ayant une DIP pour s'engager de façon prolongée dans une telle démarche de recherche. Considérant la proactivité du parent intéressé, son aisance au sein du comité et ses connaissances préalables en recherche, il a été décidé d'aller de l'avant et de miser sur diverses stratégies pour favoriser un climat confortable et démocratique au sein du comité. De fait, le parent, un professionnel de la santé à la retraite, avait l'habitude de participer à des discussions d'équipe interdisciplinaire. Nous avons déployé plusieurs stratégies visant à favoriser la mise en commun des expertises de chacun. Il était essentiel de mettre de l'avant l'apport indispensable de la multiplicité des visions dans la compréhension du problème à l'étude, et ce, dès le début de la démarche. En acceptant l'existence de possibles divergences d'opinions, on accroît ainsi le partage des connaissances expérientielles et la richesse des discussions. L'utilisation d'un discours unifié, sans jargon scientifique, dans l'ensemble de la démarche de co-construction a permis d'établir une base de connaissances commune quant aux concepts à l'étude, aux attentes de chacun et au fonctionnement souhaité dans l'atteinte de celles-ci.

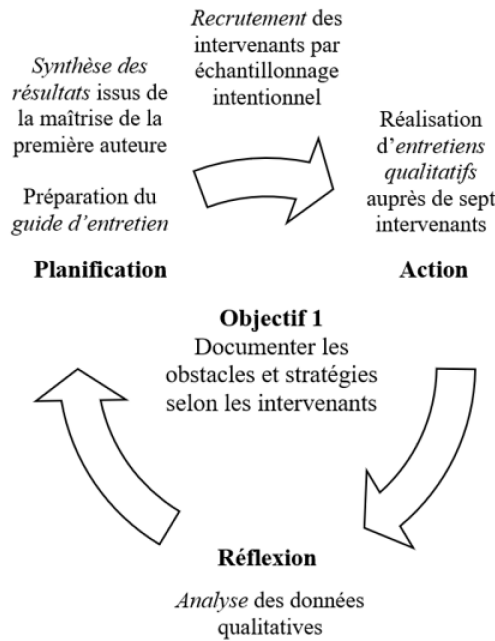
Préalablement à la réalisation du premier cycle, divers échanges avec des représentants des réseaux impliqués dans cette transition avaient été menés dans le cadre de la présentation des résultats de la maîtrise de la première auteure portant sur ce même sujet de recherche. La validation de la pertinence et de la faisabilité de la poursuite du projet vers une RAP avait également été abordée. Ainsi, dès la conception du protocole de recherche, une action intersectorielle participative a été privilégiée afin de mieux agir sur l'équité en santé pour les personnes ayant une DIP et leur famille.

Cycle 1 – Identification des besoins de la communauté

Le premier cycle correspondait en partie à la première activité d'une recherche socialement responsable, soit à l'identification des besoins des membres de la communauté (Boelen et al., 2018). La Figure 2 présente les grandes étapes de ce premier cycle.

Figure 2

Schématisation du premier cycle de la recherche-action



Phase de planification

En prévision des entretiens individuels auprès des intervenants, la première auteure a rédigé une synthèse des résultats issus de sa maîtrise ciblant les obstacles perçus par les parents et leur vision des stratégies de soutien pour faciliter la planification de la transition vers la vie adulte (Gauthier-Boudreault, 2016; Gauthier-Boudreault et al., 2017a, b). Ainsi, au terme de ce cycle, autant les parents (Gauthier-Boudreault, 2016; Gauthier-Boudreault et al., 2017a) que les intervenants ont eu l'occasion de s'exprimer quant au phénomène à l'étude. L'équipe de recherche a également préparé un guide d'entretien semi-structuré pour l'exploration des facteurs influençant la planification de la transition selon le point de vue des intervenants, leur opinion concernant les obstacles perçus par les parents (selon la synthèse qui leur était présentée) ainsi que leurs propres idées de stratégies potentielles de soutien à la planification de la transition. Le comité collaboratif a par la suite validé la clarté des questions du guide et sa couverture du sujet.

Phase d'action

L'équipe de recherche a invité sept intervenants provenant du réseau communautaire ($n = 2$), de la santé ($n = 3$) et de l'éducation ($n = 2$), reconnus pour leur implication au sein

de la démarche TÉVA et dans l'intervention auprès des personnes ayant une DIP. Le recrutement a été mené en collaboration avec les gestionnaires d'un organisme communautaire, du réseau de la santé régional et d'une école spécialisée.

Phase de réflexion

La phase de réflexion a pris la forme de l'analyse qualitative des données par l'équipe de recherche selon la démarche itérative proposée par Miles et al. (2019). Ainsi, l'approche inductive utilisée, axée sur la perspective des intervenants, a permis de saisir leur point de vue au sujet des obstacles et des stratégies de soutien de la transition.

Cycle 2 – Priorisation des actions à entreprendre

Le deuxième cycle de la RAP visait à identifier les stratégies de soutien les plus pertinentes selon le point de vue de parents, d'intervenants et de gestionnaires. Chacun de ces groupes a pu s'impliquer dans au moins une des activités de priorisation, favorisant ainsi l'inclusion de la voix de la majorité des acteurs impliqués par la problématique étudiée. La Figure 3 présente les grandes étapes de ce deuxième cycle.

Phase de planification

Ce cycle a débuté par la rédaction d'un résumé écrit et d'une vidéo synthèse sur les obstacles et les 14 stratégies de soutien soulevées lors des entretiens auprès des parents et des intervenants (au cycle 1 de la présente étude). Les membres du comité collaboratif ont été invités à donner leur rétroaction à propos du résumé et de la vidéo. Cette étape visait à permettre une compréhension uniforme des stratégies de soutien à prioriser.

Phase d'action

L'équipe de recherche a privilégié une démarche de priorisation en trois temps afin de documenter les perspectives des différents acteurs concernés par ces stratégies (voir Figure 4 pour une synthèse de la démarche de priorisation). Utilisant une stratégie d'échantillonnage de convenance, l'équipe de recherche a invité de nouveaux parents de jeunes ayant une DIP (n = 4), en collaboration avec un organisme communautaire, à participer à cette démarche. Les intervenants étaient les mêmes que ceux ayant participé aux entrevues individuelles du cycle 1 (n = 7).

Activités de priorisation individuelle. À la suite de la lecture du résumé écrit et du visionnement de la vidéo, les parents et les intervenants devaient prioriser cinq stratégies de soutien sur un total de 14 en fonction de leurs perceptions de la pertinence et du réalisme de celles-ci. Le comité collaboratif s'est penché sur la façon la plus optimale d'obtenir la priorisation des participants ainsi que le raisonnement derrière leurs choix. Il était initialement envisagé de réaliser deux groupes de discussion pour la priorisation, un premier avec les parents et un second avec les intervenants. Cependant, comme le nombre de parents recrutés était limité et que le comité souhaitait ne pas les astreindre à une rencontre requérant une disponibilité commune, le comité a finalement décidé que les parents discuteraient de leurs priorités lors d'un entretien individuel par téléphone ou

Figure 3

Schématisation du deuxième cycle de la recherche-action

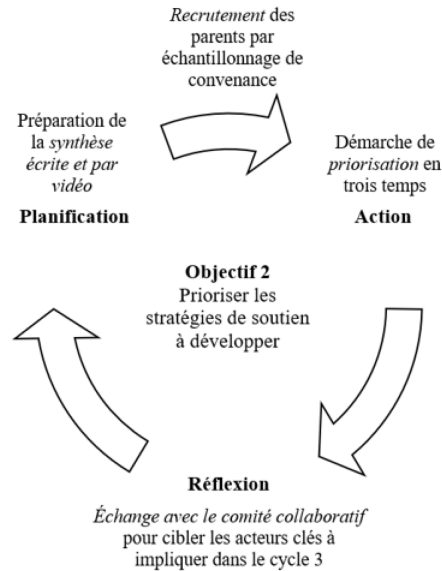
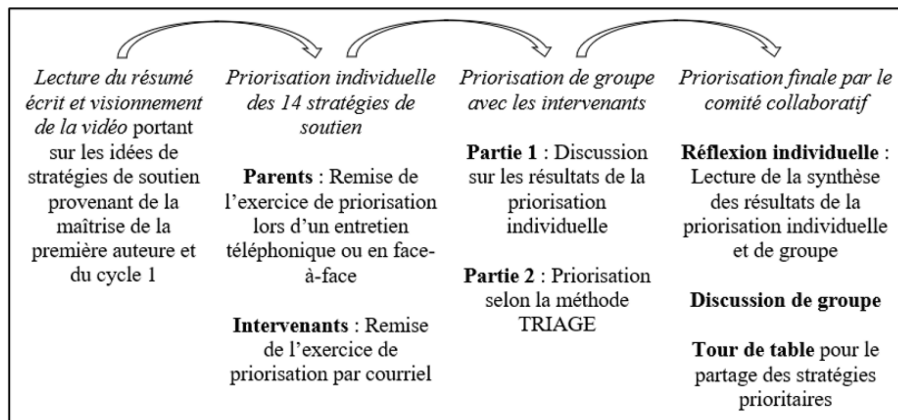


Figure 4

Schématisation du deuxième cycle de la recherche-action



en présentiel. Sachant que les intervenants allaient participer à un groupe de discussion, ils transmettaient leurs priorités et, si souhaité, une explication de leurs choix, par

courriel avant la date de la rencontre. Ainsi, les parents et les intervenants ont pu faire connaître leur opinion dans cette première étape de priorisation.

La moyenne des cotes attribuées pour chaque stratégie a été calculée et les stratégies ont ensuite été classées selon leur niveau de priorité afin de relever les similitudes et différences de priorisation chez les parents et les intervenants. Une moyenne globale a ensuite été calculée pour chaque stratégie. Il a été décidé de conserver les dix stratégies (parmi les 14 options) ayant obtenu le plus haut niveau de priorité pour faciliter la réalisation des étapes subséquentes. *Activité de priorisation de groupe.* La deuxième activité de priorisation consistait en une rencontre de groupe avec les intervenants. Bien que l'équipe de recherche se soit pris plusieurs semaines à l'avance, l'identification d'une disponibilité commune a représenté un défi considérant l'horaire chargé des intervenants. Finalement, l'activité de groupe a permis de rassembler cinq des sept intervenants. Ils provenaient de l'ensemble des réseaux impliqués dans la planification de la transition, soit du réseau communautaire ($n = 1$), de la santé ($n = 2$) et de l'éducation ($n = 1$). Le comité collaboratif avait décidé de transmettre un compte-rendu de la rencontre aux autres intervenants indisponibles œuvrant dans le réseau de la santé afin de recueillir leur opinion concernant les décisions prises lors de cette deuxième activité de priorisation.

Cette rencontre de groupe avec les intervenants comportait deux parties. Les résultats compilés de la priorisation individuelle (par les parents et les intervenants) leur étaient d'abord présentés ainsi que les facilitateurs et les obstacles à la mise en place de stratégies selon le point de vue des parents. Les intervenants avaient alors l'occasion de discuter de leurs interprétations des résultats de la première activité de priorisation. Les échanges ont donné lieu à de nouvelles données concernant les facteurs pouvant influencer la mise en place des stratégies de soutien.

La deuxième partie du groupe de discussion était réalisée selon la méthode Triage (technique de recherche par animation d'un groupe expert), qui vise à fournir rapidement et efficacement un matériel informatif de qualité, utile pour faciliter la prise de décision (Albert et al., 2020; Gervais & Pépin, 2002). Malgré un nombre restreint de participants, soit quatre intervenants (les chercheurs ne sont pas des participants votants, laissant toute la place au point de vue des membres de la communauté concernés par la problématique), la méthode Triage a favorisé la participation active et collaborative du groupe. Effectivement, une particularité de la méthode Triage repose sur son aspect visuel axé davantage sur le partage des expériences pour faire évoluer la réflexion des membres du groupe. L'aspect imagé accessible à tous semble faire de cette méthode un excellent outil en accord avec la visée d'une recherche participative socialement responsable. Le comité collaboratif avait statué qu'à la fin de cette démarche, un maximum de quatre stratégies pouvait être retenu.

Activité de priorisation finale. Afin de préparer la dernière étape de priorisation, la première auteure a rédigé une synthèse des résultats des deux premières activités de priorisation (individuelle et de groupe) et l'a envoyée au comité collaboratif. Les membres ont ainsi pu entamer une première réflexion individuelle concernant le choix le plus approprié en ce qui concerne les stratégies de soutien pouvant répondre aux besoins des familles de jeunes ayant une DIP et de leurs intervenants.

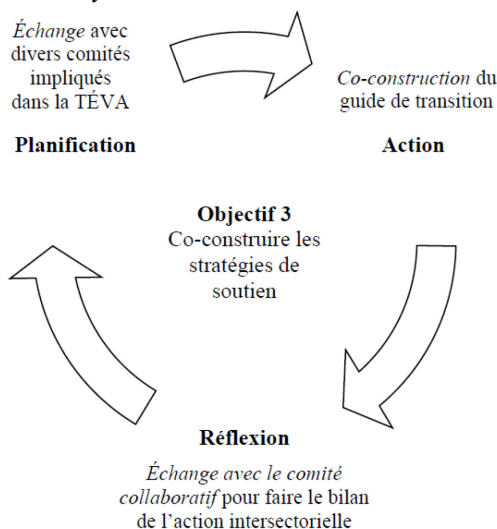
Lors de la rencontre avec le comité collaboratif, l'équipe de recherche a présenté à nouveau ces résultats en donnant l'occasion aux membres de discuter des obstacles identifiés par les parents et les intervenants ainsi que des stratégies proposées pour en faciliter la mise en œuvre. Ensuite, un tour de table a été réalisé afin que chaque membre puisse partager sa sélection de stratégies prioritaires. À la fin de la rencontre, un consensus devait être obtenu concernant les stratégies retenues et qui seraient à co-développer lors du troisième cycle de la RAP. Au terme de ces échanges, le comité collaboratif a opté pour une seule solution, soit le développement d'un guide de transition adapté aux besoins des personnes ayant une DIP, destiné aux familles ainsi qu'aux intervenants du réseau communautaire, de la santé et de l'éducation. Effectivement, le guide de transition répondait à plusieurs besoins identifiés par l'ensemble des partenaires. La création du guide représentait aussi une solution réaliste dans le cadre d'un doctorat, puisque l'équipe de recherche pouvait contribuer à la création de celui-ci en partenariat avec les membres de la communauté.

Phase de réflexion

Lors de la priorisation finale, une discussion avec les membres du comité collaboratif a permis de mettre de l'avant l'importance de rencontrer les comités TÉVA de la région ciblée puisque ces comités poursuivent l'objectif de faciliter le déploiement de la démarche TÉVA dans les milieux scolaires. Le comité directeur TÉVA (p. ex., les gestionnaires du réseau de la santé et de l'éducation) a la responsabilité d'orienter les actions réalisées sur le terrain en lien avec la planification de la transition vers la vie adulte, tandis que le comité opérationnel (p. ex., les intervenants du réseau communautaire, de la santé et de l'éducation) s'assure de leur application et du suivi avec les acteurs des milieux scolaires. Ainsi, des échanges avec ces deux comités ont contribué à la clarification du public cible du guide de transition, de son contenu et des partenaires potentiels pour collaborer au développement de celui-ci.

Cycle 3 – Élaboration du plan d'action pour répondre aux besoins prioritaires

Le troisième cycle a contribué à l'élaboration des objectifs et du plan d'action établis en fonction des besoins préalablement identifiés et des ressources disponibles pour y répondre. Ainsi, ce dernier cycle de la recherche-action a permis la conception du guide de transition en partenariat avec le comité collaboratif. La Figure 5 présente les grandes étapes du cycle 3.

Figure 5*Schématisation du troisième cycle de la recherche-action**Phase de planification*

Afin de bien ancrer le guide de transition dans les initiatives régionales déjà existantes liées à la planification de la transition, le comité collaboratif a invité la première auteure à rencontrer deux groupes de travail de la région qui avaient comme objectifs de développer un site internet dédié à la démarche TÉVA afin de soutenir les enseignants et autres intervenants du réseau de l'éducation (groupe Site internet) ainsi que de réaliser un bottin des ressources regroupant les ressources du réseau communautaire et de l'éducation pouvant soutenir la planification de la transition vers la vie adulte (groupe Bottin des ressources). Ce bottin des ressources devait d'ailleurs être rendu disponible sur le site internet développé par le premier groupe de travail. La première auteure a rencontré ces groupes de travail afin d'échanger sur les constats émanant des étapes précédentes de la RAP et de discuter de la façon d'arrimer l'objectif de ce présent projet avec leurs mandats respectifs. Au terme des discussions avec les groupes de travail (une rencontre avec le groupe Site internet et trois rencontres avec le groupe Bottin des ressources), le comité collaboratif a pris la décision de développer un guide de transition qui pourrait éventuellement être intégré au site internet ou au bottin des ressources. Les échanges avec ces comités et leurs groupes de travail ont permis de raffiner le partenariat entre les réseaux et de favoriser un meilleur ancrage de la solution dans les ressources existantes. Malgré les bénéfices de la consultation auprès de ces groupes de travail, l'équipe de recherche a été à même de constater les défis d'arrimage des visions et des

mandats respectifs dans la recherche d'une entente qui favoriserait le travail de chacun. Ces défis se sont illustrés par la multiplicité des rencontres contribuant à ralentir la démarche participative.

Phase d'action

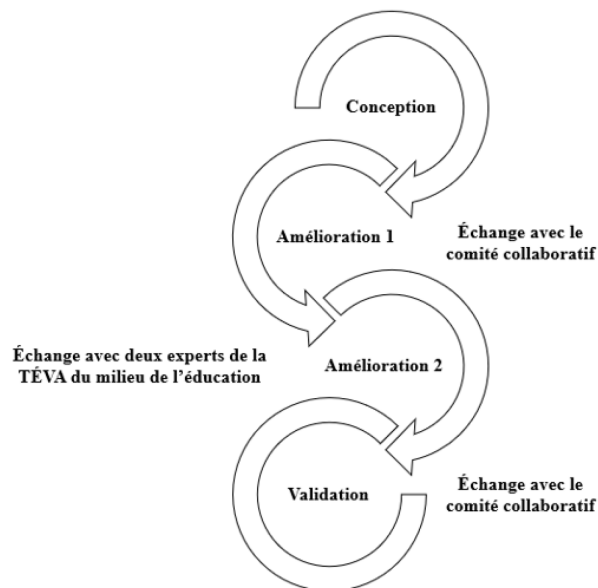
La première auteure et les membres du comité collaboratif ont par la suite eu plusieurs échanges virtuels afin de créer un guide de transition répondant aux besoins des familles et des intervenants, intitulé *Guide de la transition de l'école à la vie active pour les personnes ayant une DIP* (voir la Figure 6 pour la séquence d'action liée à la co-construction du guide). En fonction des orientations du comité collaboratif ainsi que des données probantes provenant de la littérature grise et scientifique, la première auteure a élaboré une première version du guide de transition. Elle l'a ensuite présenté aux membres du comité collaboratif qui ont eu l'occasion d'échanger sur les points forts et ceux à améliorer en vue d'optimiser son adéquation avec la réalité clinique. Elle a par la suite procédé aux améliorations suggérées. Le guide révisé a été présenté à deux membres experts de la planification de la transition vers la vie adulte du réseau de l'éducation afin qu'ils puissent émettre de nouvelles suggestions d'amélioration. Le guide a ainsi été modifié en conséquence et présenté au comité collaboratif pour validation.

Phase de réflexion

La dernière rencontre avec le comité collaboratif avait pour objectif de faire le bilan de l'action intersectorielle menée tout au long de la démarche participative. Afin de favoriser la pérennité de cette collaboration intersectorielle, les membres du comité ont pu échanger sur les stratégies de transfert de connaissances pour faciliter l'intégration du guide de transition dans les milieux cliniques, les retombées de la RAP, leur expérience au comité collaboratif et finalement, les futures pistes de recherche.

L'adaptabilité sociale au centre de cette recherche-action

Le survol de la démarche méthodologique menée dans le cadre de cette RAP contribue à la réflexion quant à l'intégration d'une approche de responsabilité sociale. Boelen et ses collègues (2018) proposent une nouvelle taxonomie pour une échelle de la responsabilité sociale comprenant trois stades, soit : 1) la responsabilité sociale (*social responsibility*); 2) l'adaptabilité sociale (*social responsiveness*); 3) la redevabilité sociale (*social accountability*). Ces trois stades se distinguent, entre autres, selon l'identification des besoins, l'élaboration des objectifs d'action et la cible de l'évaluation. Bien que cette taxonomie ait été élaborée dans un contexte de recherche dans les facultés de médecine, il est possible de s'en inspirer pour analyser notre RAP. Dans leur article publié en 2018, Boelen et ses collaborateurs définissent en détail les trois stades de l'échelle de la responsabilité sociale, ce qui a guidé la réflexion sous-jacente au présent article. L'engagement des membres de la communauté dans la démarche d'amélioration de la pratique tend à augmenter du stade 1 à 3. Effectivement,

Figure 6*Séquence d'action liée à la co-construction du guide de transition*

dans le stade de la responsabilité sociale, les membres de la communauté sont peu consultés dans l'identification des besoins et l'élaboration du plan d'action contrairement aux stades de l'adaptabilité et de la redevabilité sociales où cette démarche est réalisée conjointement. Le stade de la redevabilité sociale se distingue principalement par l'« engagement unanime » et le « partenariat durable » avec la communauté et par l'utilisation de stratégies probantes pour évaluer la traçabilité des solutions développées (Boelen et al., 2018, p. 183). L'analyse de la RAP sous un cadre socialement responsable indique que la démarche s'apparente principalement au stade d'adaptabilité sociale (stade 2). Comme le définissent Boelen et al. (2018), l'adaptabilité sociale « s'appuie sur une identification explicite et documentée des besoins de santé de la population et entreprend en conséquence de façon volontariste une suite cohérente d'actions pour y répondre » (p. 183). Différents partenaires provenant de plusieurs réseaux et paliers organisationnels (parents, intervenants et gestionnaires du réseau communautaire, de la santé et de l'éducation) ont été impliqués dans l'ensemble des cycles de la RAP. Ainsi, les partenaires et les chercheuses ont collaboré pour arriver à une compréhension partagée du problème par l'exploration des besoins, l'identification et la priorisation des stratégies pour y répondre ainsi que le développement de celles-ci. Le principal point distinctif entre les stades 2 et 3 de l'échelle de responsabilité sociale repose sur

l'évaluation de la mesure de l'impact de cette étude sur la communauté, ce qui n'a pas été réalisé dans la présente recherche-action. La Figure 7 met en image la démarche en trois cycles avec leurs phases respectives et la relie à l'échelle de responsabilité sociale.

Conditions gagnantes pour une recherche-action socialement responsable

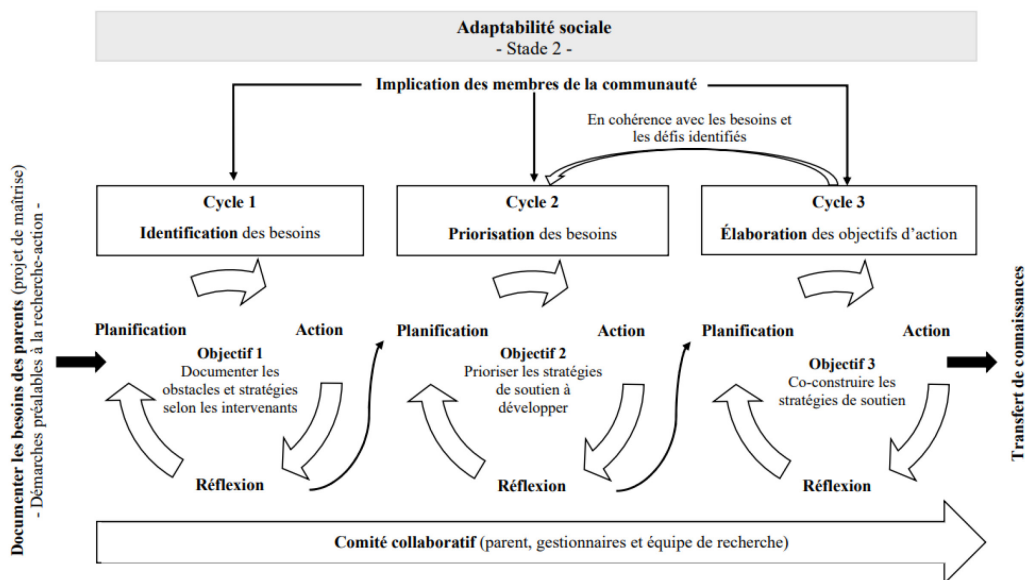
Divers enjeux, détaillés précédemment, ont parsemé le parcours de cette démarche participative. L'équipe de recherche a entre autres été confrontée aux défis suivants : 1) engager des parents de personnes ayant une DIP, lesquels ont déjà de multiples responsabilités personnelles et professionnelles, dans diverses activités de recherche; 2) identifier des disponibilités communes au travers des agendas bien remplis des intervenants de différents réseaux; 3) éviter de dédoubler le travail mené par divers comités; 4) arrimer les visions et les mandats de chaque réseau dans une action intersectorielle.

Un regard sur l'ensemble de la démarche permet l'identification de plusieurs conditions gagnantes qui ont favorisé la réalisation de cette RAP socialement responsable, et ce, malgré les embûches rencontrées en cours de recherche. Ces conditions soutenant le partenariat, au cœur de la recherche socialement responsable, sont illustrées dans le Tableau 1 et décrites dans les prochains paragraphes.

Tout d'abord, les membres de la communauté doivent se sentir interpellés par le phénomène à l'étude et développer un sentiment d'appartenance à celui-ci (*condition 1*; Roy & Prévost, 2013). Il importe qu'ils démontrent un réel désir d'améliorer le système de santé et d'agir sur les causes de l'iniquité sous-jacente à la problématique étudiée. De fait, en ayant comme objectif commun de faire évoluer les connaissances et d'agir sur des problématiques vécues par l'ensemble du groupe d'appartenance, on crée un environnement propice à la mise en place d'une nouvelle réalité.

Il était primordial pour l'équipe de recherche de débiter par une réflexion collective avec les membres du comité collaboratif quant à la problématique à l'étude afin d'obtenir une vision unifiée du contexte dans lequel s'inscrivait cette recherche-action (*condition 2*). Cette réflexion a contribué à une identification et une priorisation explicite des besoins et des défis potentiels afin d'agir efficacement sur les déterminants de la santé au cœur du phénomène.

Dès la première rencontre et pour l'entièreté de la démarche, l'équipe de recherche a tenu à valoriser les savoirs de chacun des partenaires de la communauté impliqués en misant sur l'utilisation de stratégies de collecte de données centrées sur le partage des expériences, telles que l'entretien individuel, la méthode Triage et le groupe de discussion (*condition 3*). Une approche centrée sur les savoirs expérientiels permet d'apprendre les uns des autres et de co-construire de nouvelles connaissances permettant de comprendre en profondeur les tenants du phénomène à l'étude (*conditions 4 et 5*). Cette démarche d'action intersectorielle a facilité une première expérience de partenariat entre différents réseaux impliqués dans la transition vers la vie adulte pour la réponse à

Figure 7*Schématisation des trois cycles de la recherche-action***Tableau 1**

Conditions gagnantes pour une recherche-action socialement responsable selon l'analyse de la démarche de recherche-action réalisée

1. Se sentir interpellé par le phénomène à l'étude
2. Adopter une vision partagée de la problématique à l'étude
3. Valoriser les savoirs de chaque partenaire impliqué dans la démarche
4. Adopter une approche centrée sur le savoir expérientiel
5. Soutenir l'apprentissage mutuel des partenaires et des chercheurs
6. Développer une confiance réciproque entre les partenaires et les chercheurs
7. Favoriser la crédibilité et la sensibilité du chercheur
8. Encourager la remise en question et la transparence du chercheur
9. Mettre en place un comité collaboratif
10. Investir du temps et des ressources des différents partenaires
11. Utiliser des stratégies de priorisation démocratiques
12. S'ajuster aux défis des aléas de la recherche-action (adaptation continue de la démarche participative)

un besoin d'une population souvent marginalisée par la société et dont l'accès aux services de santé représente un défi de taille. Cette collaboration s'illustre, notamment, par l'investissement de différents acteurs de la communauté, liés à toutes les pointes du pentagone d'un partenariat durable et efficace (voir Figure 1), dans un projet commun et le partage de leurs ressources respectives (Moreau et al., 2005).

Moreau et al. (2005) et Loignon et al. (2022) affirment que, pour le développement d'une relation partenariale, une confiance réciproque doit s'établir entre les membres (*condition 6*). Le contexte personnel de la première auteure, ayant un membre de sa famille proche présentant une DIP, peut avoir contribué à sa sensibilité relativement aux propos des autres membres et augmenté sa crédibilité au sein du comité collaboratif et des autres partenaires de la recherche-action (*condition 7*). La prise de conscience de l'influence possible de sa posture a été la première étape dans la création d'une dynamique de groupe axée sur la réponse aux problèmes vécus par les membres de la communauté. Un des éléments essentiels pour assurer la rigueur de la RAP repose notamment sur la motivation du chercheur à se remettre en question et à confronter sa réalité avec celles des autres membres impliqués dans le processus de co-construction (*condition 8*; Guay et al., 2016). La transparence face à sa situation personnelle lors des rencontres ainsi que son vécu personnel du phénomène semblent ainsi avoir contribué au développement d'une relation de confiance réciproque entre les partenaires.

La présence du comité collaboratif semble revêtir une importance capitale dans la réalisation d'une telle démarche partenariale (*condition 9*; Charlebois et al., 2014). Son rôle dans la distanciation des chercheurs par rapport au phénomène à l'étude est particulièrement souhaité dans le cadre de la présente étude en raison des caractéristiques propres à la réalisation d'une RAP, puisque les chercheurs sont encouragés à orienter les décisions vers les problèmes rencontrés par les partenaires terrain (Cargo & Mercer, 2008).

En situation de rareté des ressources financières et humaines, les membres du comité collaboratif ($n = 4$) se sont engagés à investir de leur temps lors des rencontres réalisées deux à trois fois par année pour la durée de la recherche-action (sur deux ans) et la révision des outils développés (*condition 10*). Ils ont également autorisé la participation des intervenants de leur établissement aux différentes étapes du projet, s'ils le souhaitaient, et ont facilité leur recrutement.

L'importance du partage des savoirs et des expériences dans la prise de décision a été mise de l'avant dès le début afin d'optimiser l'équité au sein du comité. C'est dans cette vision démocratique que la démarche de priorisation des stratégies de soutien a été orchestrée afin d'obtenir le point de vue de l'ensemble des acteurs concernés par la mise en place de ces stratégies et d'assurer une cohérence avec les besoins identifiés (*condition 11*).

Un élément incontournable à la réalisation d'une démarche de recherche-action socialement responsable repose également sur l'importance de s'ajuster aux différents obstacles qui pavent le chemin de la recherche participative (*condition 12*). De fait, les différences culturelles et les changements organisationnels ont exigé une adaptation de la part des chercheuses afin d'assurer notamment une compréhension des diverses réalités des partenaires. Une discussion transparente entre ceux-ci et la flexibilité des actions entreprises tout au long du processus ont facilité cette adaptation continue de la recherche. L'action intersectorielle aurait pu être influencée par l'importante mobilité du personnel à laquelle sont confrontés les réseaux de la santé, de l'éducation et communautaire. Deux membres du comité collaboratif, un membre de chaque groupe de travail (Site internet et Bottin des ressources) et un intervenant ayant participé aux entretiens du cycle 1 ont changé d'emploi au cours de l'étude (recherche-action réalisée sur deux ans). Une divergence d'opinions aurait pu résulter de cette instabilité, les nouveaux partenaires n'ayant pu participer aux étapes initiales de la RAP. Heureusement, malgré la mobilité des gestionnaires et des intervenants, l'engagement des partenaires s'est maintenu tout au long de la recherche-action, attestant de la pertinence perçue des résultats des étapes antérieures à leur intégration à la démarche de recherche-action de ce projet. En outre, leur engagement à long terme peut aussi s'expliquer par l'action autour d'une problématique commune, vécue par l'ensemble des réseaux et auprès d'une population qui fait très peu souvent l'objet de recherche.

Le contexte de rareté des ressources et de gestion de crise liée à la pandémie de la COVID-19 ainsi que les contraintes de temps et de ressources peuvent aussi entraver la réalisation d'une recherche participative. De même, les déplacements nécessaires pour les rencontres peuvent occasionner une certaine frustration chez les partenaires (Domecq et al., 2014). Dans le cas de la présente étude, les règles sanitaires en lien avec la pandémie de la COVID-19 ont cependant peu influencé la réalisation du projet, puisque les rencontres pouvaient se réaliser facilement de façon virtuelle, diminuant par le fait même les déplacements des membres du comité collaboratif.

Analyse des forces et limites de cette recherche-action

L'intérêt porté à la recherche participative a permis, depuis quelques années, de déterminer des critères de scientificité spécifiques à cette approche (Bourgeois, 2016; Wright et al., 2009). La démarche en trois cycles a favorisé la pertinence sociale de cette RAP en assurant une synchronie entre la production des connaissances et leur transfert dans la communauté (Couture et al., 2007; Larivière et al., 2020). À chaque cycle, les résultats issus du processus étaient discutés avec le comité collaboratif.

Lors de la réalisation d'une RAP, les chercheurs sont incités à orienter les décisions vers les problèmes rencontrés par les partenaires terrain et d'agir comme soutien dans la résolution des conflits (Cargo & Mercer, 2008). Cependant, étant donné que la chercheuse principale a un membre de sa famille proche ayant une DIP, on ne

peut considérer qu'elle fasse preuve d'une pleine neutralité face à l'étude. Connaissant les enjeux liés à la transition vers la vie adulte pour les avoir vécus personnellement, sa position au sein de l'équipe correspond davantage à une perspective interne au phénomène à l'étude. Cette posture contribue à la légitimité de son intérêt pour la problématique, mais apporte également une complexité dans le développement d'une relation de confiance basée sur la neutralité de sa position comme chercheuse. La neutralité est un aspect essentiel à la recherche-action, dans le sens où chacun des partenaires impliqués doit se sentir à l'aise de discuter de ses réflexions avec le chercheur, sans crainte que ses propos soient jugés ou partagés aux autres membres du groupe (Roy & Prévost, 2013). Il est indéniable que chaque chercheur possède sa propre compréhension de la réalité. D'ailleurs, peu importe le contexte dans lequel il évolue, le chercheur a souvent une « vision de départ d'une problématique » (Guay et al., 2016, p. 570). En outre, Caouette (2011) soulève l'importance pour le chercheur de se « plonger dans l'univers » des partenaires terrain et d'« adapter son discours à leur réalité » (p. 2). De fait, le contexte propre à la présente étude illustre la dualité entre la neutralité et la sensibilité souhaitées d'un chercheur dans le cadre d'une RAP et met en lumière l'importance de la condition gagnante 8, présentée précédemment (encourager la remise en question et la transparence du chercheur). De surcroît, les rencontres régulières avec le comité collaboratif ainsi que les méthodes choisies pour capter l'expérience des partenaires terrain ont optimisé la congruence entre les observations des chercheurs et la perception des partenaires. Cette congruence a ainsi contribué à ancrer la prise de décision dans la réalité des membres des différents réseaux impliqués dans la planification de la transition. Le choix de méthodes reconnues dans le domaine scientifique en accord avec la finalité désirée par les membres de la communauté a notamment permis d'assurer en partie la « double vraisemblance » du projet (Dubet, 1994; Larivière et al., 2020). En effet, il est souhaité qu'un changement personnel et organisationnel puisse émerger de cette démarche partenariale afin d'améliorer l'expérience de la communauté en lien avec la transition vers la vie adulte. Bien que ce changement ne soit pas observable à court terme, la satisfaction des partenaires de l'approche participative et leur sensibilité face aux besoins des personnes ayant une DIP et de leur famille démontrent l'amorce d'un certain changement.

La variété des stratégies de collecte et d'analyse de données correspond également à la rigueur d'une recherche qualitative. Les données issues des entretiens ont été analysées au fur et à mesure par deux analystes et des discussions entre les chercheurs ont eu lieu pour parfaire l'analyse. L'ensemble des résultats était discuté avec le comité collaboratif pour assurer une interprétation adéquate.

L'ensemble des actions prises dans cette recherche-action visait ultimement à favoriser une démarche de planification de la transition en accord avec les besoins des jeunes ayant une DIP, de leur famille et de leurs intervenants. Autant des parents que des intervenants et des gestionnaires du réseau communautaire, de la santé et de l'éducation

se sont engagés activement dans une démarche de changement pour une pratique plus équitable, juste et en adéquation avec la réalité de ces familles. En raison du mode de communication de type non verbal des personnes ayant une DIP, le recours à des proxys a été privilégié pour une vision la plus ancrée possible dans leur réalité. Cependant, il serait fort pertinent d'étudier différentes alternatives possibles pour favoriser la participation active des personnes ayant des limitations importantes sur le plan de la communication dans la recherche (Nind & Strnadová, 2020). Autant le guide co-développé dans le cadre de cette RAP que la collaboration intersectorielle mise de l'avant tout au long de cette démarche ont assurément favorisé une meilleure équité en santé. Quoique les effets de cette mise en commun de savoirs expérientiels soient encore difficilement identifiables, ce processus pave la voie au développement de relations de partenariat entre les différents acteurs et ainsi, brise les silos institutionnels lors de cette transition souvent nommée dans la littérature, mais également par les participants de la présente étude.

Conclusion

Encore aujourd'hui, les personnes ayant une DIP et leur famille représentent un groupe marginalisé. La recherche participative pourrait être une approche méthodologique pertinente pour amplifier leur pouvoir d'agir en vue de limiter les injustices auxquelles elles sont quotidiennement confrontées (Loignon et al., 2022). Dans le cadre de la présente RAP, l'utilisation de diverses stratégies de collecte de données, qui se voulaient le plus démocratiques possible, a contribué à la prise de paroles des parents pour dénoncer les iniquités vécues. S'ancrant dans une vision socialement responsable, un effort collectif a été mis en œuvre pour identifier et prioriser les besoins des familles de personnes ayant une DIP et de leurs intervenants ainsi que pour engager divers partenaires dans l'amélioration des pratiques liées à la planification de la transition vers la vie adulte. L'implication d'acteurs provenant de paliers décisionnels différents et la démarche de priorisation participative ont contribué à l'élaboration d'un plan d'action tenant compte des besoins préalablement identifiés, des cultures et valeurs de chaque partenaire et des ressources disponibles. Le produit issu¹ de cette démarche collaborative est adapté pour l'ensemble des acteurs impliqués auprès des personnes ayant une DIP. Le guide co-développé répond également à un important défi lié à l'intersectorialité et soulevé par les parents et les intervenants, en clarifiant les rôles et les responsabilités de chacun des partenaires de la transition. Bien que les trois cycles proposés initialement dans cette recherche-action soient complétés, l'engagement de la première auteure demeure. Effectivement, le partage des réflexions ayant émergé de ce processus partenarial se réalise toujours au travers de diverses modalités de mobilisation des connaissances.

Note

¹ Le guide pour soutenir la planification de la transition vers la vie adulte des personnes ayant une déficience intellectuelle profonde est disponible ici :

https://www.iuplsss.ca/clients/SanteEstrie/Sous-sites/Centres_de_recherche/IUPLSSS/Salle-de-presse/Actualites/2021/Guide_de_transition_Deficience_intellectuelle_profonde_Français.pdf

Références

- Albert, V., Durand, M. J., & Pépin, G. (2020). Triage – Une technique structurée sollicitant l’opinion d’experts en vue d’atteindre un consensus : un exemple d’utilisation dans une recherche visant l’adaptation d’un questionnaire auto-administré pour une clientèle en incapacité au travail. Dans M. Corbière, & N. Larivière (Éds), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd., pp. 195-214). Presses de l’Université du Québec.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). American Psychiatric Association Publishing.
- Boelen, C. (2001). *Vers l’unité pour santé. Défis et opportunités des partenariats pour le développement de la santé*. Organisation mondiale de la santé.
- Boelen, C. (2003). La stratégie de l’OMS « Vers l’unité pour la santé » et la responsabilité sociale des facultés de médecine. *Santé publique*, (15), 137-145.
- Boelen, C., Pearson, D., Kaufman, A., Rourke, J., Woollard, R., Marsh, D. C., & Gibbs, T. (2018). Rendre une faculté de médecine socialement responsable. *Pédagogie médicale*, 19(4), 181-198.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. Dans I. Carignan, M.-C. Beaudry, & F. Larose (Éds), *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littérature* (pp. 6-20). Les éditions de l’Université de Sherbrooke.
- Caouette, M. (2011). Les recherches participatives : quelques enjeux pour les doctorants. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (13), 1-4.
- Cargo, M., & Mercer, S. L. (2008). The value and challenges of participatory research: Strengthening its practice. *Annual Review of Public Health*, 29(1), 325-350.
- Charlebois, K., Loignon, C., Boudreault-Fournier, A., Dupéré, S., & Grabovschi, C. (2014). L’implication des personnes vulnérables dans la recherche participative en soins primaires : une revue de la littérature. *Global Health Promotion*, 21(3), 38-45.

- Chick, N., & Meleis, A. I. (1986). Transitions: A nursing concern. Dans P. L. Chinn (Éd.), *Nursing research methodology* (pp. 237-256). Aspen.
- Corcuff, M. (2021). *Transition vers la vie adulte des enfants présentant un polyhandicap : analyse des préoccupations parentales* [Thèse de doctorat inédite]. Université Laval, Québec, QC.
- Couture, C., Bednarz, N., & Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Une lecture transversale. Dans M. Anadón (Éd.), *La recherche participative, multiples regards* (pp. 206-221). Presses de l'Université du Québec.
- Domecq, J. P., Prutsky, G., Elraiyah, T., Wang, Z., Nabhan, M., Shipee, N., Brito, J. P., Boehmer, K., Hasan, R., Firwana, B., Erwin, P., Eton, D., Sloan, J., Montori, V., Asi, N., Dabrh, A. M. A., & Murad, M. H. (2014). Patient engagement in research: A systematic review. *BMC Health Services Research*, 14(89), 2-9.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
- Gauthier-Boudreault, C. (2016). *La transition vers la vie adulte : les besoins des jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle profonde et de leur famille, les facteurs qui l'influencent et les pistes de solutions pour la faciliter* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Qc. <http://hdl.handle.net/11143/9536>
- Gauthier-Boudreault, C., Couture, M., & Gallagher, F. (2017a). How to facilitate transition to adulthood? Innovative solutions from parents of young adults with profound intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(S2), 215-223.
- Gauthier-Boudreault, C., Gallagher, F., & Couture, M. (2017b). Specific needs of families of young adults with profound intellectual disability during and after transition to adulthood: What are we missing? *Research in Developmental Disabilities*, 66, 16-26.
- Gervais, M., & Pépin, G. (2002). Triage: A new group technique gaining recognition in evaluation. *Evaluation Journal of Australia*, 2(2), 45-49.
- Griffiths, C., & Smith, M. (2016). Attuning: A communication process between people with severe and profound intellectual disability and their interaction partners. *Journal of Applied Research on Intellectual Disability*, 29(2), 124-138.
- Guay, M. H., Prud'Homme, L., & Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier, & I. Bourgeois (Éds), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (6^e éd., pp. 539-576). Presse de l'Université du Québec.

- Hanzen, G., Waninge, A., Vlaskamp, C., van Nispen, R. M. A., & van der Putten, A. A. J. (2018). Participation of adults with visual and severe or profound intellectual disabilities: Analysis of individual support plans. *Research in Developmental Disabilities, 83*, 132-141.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2005). *The action-research dissertation. A guide for students and faculty*. Sage Publications.
- Jagosh, J., Bush, P. L., Salsberg, J., Macaulay, A. C., Greenhalgh, T., Wong, G., Cargo, M., Green, L. W., Herbert, C. P., & Pluye, P. (2015). A realist evaluation of community-based participatory research: Partnership synergy, trust building and related ripple effects. *BMC Public Health, 15*(725), 2-11.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. C., & Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie active d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté, 4*, 53-102.
- Larivière, N., Gauthier-Boudreault, C., Briand, C., & Corbière, M. (2020). Les approches de recherche participatives. Illustration d'un partenariat pour l'amélioration des pratiques de réadaptation en santé mentale au Québec. Dans M. Corbière, & N. Larivière (Éds), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd., pp. 803-827). Presses de l'Université du Québec.
- Loi sur l'instruction publique. RLRQ c. 1-13.3, art. 7 (2001). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/20010701>
- Loignon, C., Godrie, P., Dupéré, S., & Gervais, L. (2022). *Recherches participatives et équité en santé*. Les Presses de l'Université Laval.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2019). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (4^e éd.). Sage Publications.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (2014). *Les activités socioprofessionnelles et communautaires. État de la situation et actions convenues pour l'amélioration des services*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/TEVA-guide-2018.pdf
- Moreau, A. C., Robertson, A., & Ruel, J. (2005). De la collaboration au partenariat : analyse de recensions antérieures et prospective en matière d'éducation inclusive. *Éducation et francophonie, XXXIII*(2), 142-160.

- Mumbardó-Adam, C., Guàrdia-Olmos, J., Adam-Alcocer, A. L., Carbó-Carreté, M., Balcells-Balcells, A., Giné, C., & Shogren, K. A. (2017). Self-determination, intellectual disability, and context: A meta-analytic study. *Intellectual and Developmental Disabilities, 55*(5), 303-314.
- Nind, M., & Strnadová, I. (2020). *Belonging for people with profound intellectual and multiple disabilities. Pushing the boundaries of inclusion*. Routledge.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action : origines, caractéristiques et implication de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives, 32*(2), 129-151. <https://doi.org/10.7202/1084625ar>
- Stringer, E. (1996). *Action research: A handbook for practitioners*. Sage Publications.
- Vaught, L., & Jacquez, F. (2020). Participatory research methods – Choice points in the research process. *Journal of Participatory Research Methods, 1*(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- Woolf, S. H., Zimmerman, E., Haley, A., & Krist, A. H. (2016). Authentic engagement of patients and communities can transform research, practice, and policy. *Health Affairs, 35*(4), 590-594.
- Wright, M. T., Roche, B., Von Unger, H., Block, M., & Gardner, B. (2009). A call for an international collaboration on participatory research for health. *Health promotion international, 25*(1), 115-122.

Camille Gauthier-Boudreault est ergothérapeute et professeure au département d'ergothérapie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au campus de Drummondville. Elle a réalisé sa maîtrise en sciences cliniques ainsi que son doctorat au programme de recherche en sciences de la santé à l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse principalement aux transitions de vie des personnes présentant une déficience intellectuelle ainsi qu'à la pratique de l'ergothérapie auprès de cette clientèle. Elle privilégie l'utilisation d'approches de recherche de nature qualitative qui favorisent l'engagement actif des membres de la communauté.

Mélanie Couture (Ph.D) est professeure titulaire au programme d'ergothérapie de l'École de réadaptation à l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse, entre autres à la participation sociale des personnes autistes qui présentent ou non une déficience intellectuelle. Pour réaliser ses projets, elle a utilisé diverses méthodologies de recherche de nature quantitative, qualitative et mixte, mais tend à privilégier les approches participatives.

Frances Gallagher (Ph.D) est professeure associée à l'École des sciences infirmières de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse à la pédagogie, à la prévention et la promotion de la santé, aux pratiques professionnelles en santé communautaire ainsi qu'aux stratégies de soutien à l'empowerment. Ses recherches sont principalement de nature qualitative (ex. : recherche participative, recherche-action).

Pour joindre les autrices :
camille.gauthier-boudreault@uqtr.ca
melanie.m.couture@usherbrooke.ca
frances.gallagher@usherbrooke.ca

***Composer avec les enjeux éthiques et méthodologiques
d'une recherche-action : le cas du mentorat actif
en soutien à l'inclusion sociale des personnes âgées
ayant une déficience intellectuelle***

Élise Milot, Ph. D.

Université Laval, Québec, Canada

Laurence Ouellet, M. Sc.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Romane Couvrette, Doctorante

Université Laval, Québec, Canada

Karine Gendron, DEC

Université Laval, Québec, Canada

Monique Maltais, DEC

Regroupement québécois du parrainage civique, Québec, Canada

Martin Caouette, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Émilie Raymond, Ph. D.

Université Laval, Québec, Canada

Résumé

La recherche-action a pour finalité de résoudre un problème tangible en jumelant une démarche scientifique à la mise en place d'une action concrète, et ce, avec les personnes directement concernées. Ce type de recherche favorise des apprentissages riches et variés, tant sur le plan pratique que sur le plan scientifique. Toutefois, à travers ses différentes étapes, plusieurs enjeux éthiques et méthodologiques peuvent survenir. Cet article porte sur les enjeux rencontrés à travers une recherche-action ayant mené à la mise en place d'une nouvelle pratique visant à soutenir la participation d'adultes vieillissants ayant une déficience intellectuelle à des activités de loisirs et de bénévolat dans la communauté. Il porte aussi sur les enseignements tirés de cette expérience et propose des recommandations pour les équipes engagées dans une recherche-action.

Mots clés

RECHERCHE-ACTION, ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE, PERSONNES AÎNÉES, DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Navigating ethical and methodological dilemmas in action research: The case of active mentoring for the social inclusion of seniors with intellectual disabilities

Abstract

Action research seeks to resolve tangible problems by combining a scientific approach with concrete actions along with those who are directly involved. This type of research promotes rich and diverse learning in both practical and scientific terms. However, a number of ethical and methodological issues often arise throughout its various stages. This article considers the issues regarding an action-research study that led to the introduction of new practices intended to promote the inclusion of older adults with intellectual disabilities in senior community groups. It also discusses the lessons learned from this research experience while proposing recommendations for other action-research teams.

Keywords

ACTION RESEARCH, RESEARCH ETHICS, SENIORS, INTELLECTUAL DISABILITIES

Introduction

La recherche-action est une approche méthodologique qui combine la recherche scientifique et l'action pratique. Elle vise à résoudre des problèmes concrets tout en produisant des connaissances qui nourrissent l'action (Guay & Gagnon, 2021). Elle se

Note des personnes autrices : Le projet présenté dans cet article est financé par le Fonds de recherche du Québec – Société et Culture et le Secrétariat aux aînés du ministère de la Santé et des Services sociaux dans le cadre de l'Action concertée/Programme de recherche-action pour un vieillissement actif de la population du Québec (2023-2026). L'équipe tient à remercier très chaleureusement toutes les personnes impliquées dans le développement et la mise en place du Mentorat actif en soutien à l'inclusion sociale (MASIS) des personnes âgées ayant une déficience intellectuelle. Merci également au Centre de recherche et d'expertise en gérontologie sociale pour son précieux soutien.

distingue par sa nature participative et sa finalité transformative; l'équipe de recherche collabore activement avec des partenaires engagés pour améliorer une situation problématique à leurs yeux. Ce type de recherche se caractérise d'ailleurs par l'adoption d'un rapport davantage symétrique entre les différentes parties prenantes (Morrisette, 2013). S'appuyant sur la rigueur de la démarche scientifique, de nouvelles connaissances sont produites à partir de l'action qui offre en elle-même un riche contexte d'apprentissage et de transformation pour les personnes impliquées (Guay & Gagnon, 2021). En dépit de ses avantages, le déploiement d'une recherche-action peut aussi engendrer des enjeux sur les plans méthodologique et éthique, et ce, tout au long de sa réalisation. Or ces enjeux sont rarement décrits de manière concrète et détaillée dans les écrits scientifiques portant sur des recherches-actions, lesquels sont habituellement davantage centrés sur les résultats (Bertrand & Petiau, 2023). Savoie-Zajc aborde d'ailleurs l'exercice complexe de la rédaction dans un contexte de recherche-action : « comment communiquer la dynamique de la recherche-action avec ses aléas, ses rebours, ses avancées? Quoi dire? Comment le dire? Où le dire? Pourquoi le dire? » (2012, p. 75). Ces questions sont au cœur de cet article qui porte sur l'analyse des enjeux éthiques et méthodologiques rencontrés à travers l'implantation d'une nouvelle pratique réalisée à travers une recherche-action. Les principaux apprentissages qui en ont émergé et qui pourraient être transposés à d'autres démarches de recherche-action y sont aussi détaillés. Puisque cette implantation s'est réalisée en étroite collaboration avec des intervenantes d'organismes de parrainage civique du Québec qui ont contribué au développement et à la mise en place de cette pratique nommée Mentorat actif en soutien à l'inclusion sociale (MASIS) des personnes âgées ayant une déficience intellectuelle, quelques informations propres au contexte sont d'abord présentées.

Le contexte

Le besoin identifié ainsi que le contexte ayant mené à l'implantation du MASIS sont d'abord explicités dans cette section. Les étapes du programme sont ensuite décrites. Puis, la démarche de recherche-action dans laquelle s'inscrit l'implantation est présentée.

Besoin principal et contexte d'implantation

À l'automne 2018, l'organisme de parrainage civique de la ville de Québec a établi un partenariat avec une chercheuse, la première auteure de cet article, afin de mieux répondre aux besoins de personnes âgées ayant une déficience intellectuelle, une population grandissante faisant appel à ses services. Ce partenariat a pris la forme d'une recherche-action à laquelle s'est joint le Regroupement québécois du parrainage civique (ci-après Regroupement), qui chapeaute 17 organisations à travers la province de Québec, considérant la pertinence des travaux réalisés¹. La mission des organismes de parrainage civique est de favoriser l'inclusion sociale des personnes ayant des incapacités physiques, sensorielles, intellectuelles, développementales ou associées à

une problématique de santé mentale, par la création de relations de jumelage égalitaires et individualisées avec des bénévoles. Des intervenantes en parrainage civique rencontrées dans le cadre de ce projet relevaient la présence de préjugés à l'égard des personnes ayant une déficience intellectuelle chez certains bénévoles de l'organisme. Elles observaient aussi que ces derniers exprimaient des propos parfois infantilissants, ce qui découlerait surtout d'une méconnaissance des capacités des personnes ayant une déficience intellectuelle. Mentionnons que la déficience intellectuelle se caractérise par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et adaptatif (habiletés conceptuelles, sociales et pratiques) qui surviennent avant l'âge de 22 ans (Schalock et al., 2021). Pour être en mesure de réaliser leurs activités quotidiennes et participer à la vie de leur communauté, différents soutiens adaptés aux besoins des personnes ayant une déficience intellectuelle doivent être mis en place. Une relation de jumelage peut, en partie, offrir un tel soutien à travers un lien d'amitié réciproque et égalitaire. À cet effet, plusieurs intervenantes spécialisées en parrainage civique rencontrées dans ce projet ont mentionné que de multiples bénévoles engagés dans leur organisation avaient de la difficulté à soutenir l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle. L'autodétermination implique d'avoir du pouvoir et du contrôle sur sa vie; faire des choix, défendre ses droits et fixer ses propres objectifs, pour ne nommer que certaines manifestations (Lachapelle & Wehmeyer, 2003). Or les actions des bénévoles impliqués dans des relations de jumelage auraient parfois tendance à viser la prise en charge de la personne ayant une déficience intellectuelle (p. ex. : prendre des décisions ou poser des actions à sa place, parler pour elle), ce qui nuirait à la création du lien d'amitié. Conséquemment, lorsqu'il est question de personnes âgées ayant une déficience intellectuelle, les intervenantes doivent souvent offrir un suivi plus étroit aux bénévoles afin de s'assurer qu'ils développent les compétences nécessaires à une relation de jumelage positive. De plus, cet accompagnement apparaît encore plus important lorsqu'il s'agit d'individus âgés de 60 ans et plus, car ceux-ci auraient tendance à entretenir les attitudes les plus négatives à l'égard des personnes ayant une déficience intellectuelle au sein de la population générale (Dell'Armo & Tassé, 2021). Plusieurs intervenantes consultées ont ainsi exprimé le besoin d'être davantage outillées et soutenues dans la mise en place de nouvelles pratiques afin de mieux répondre aux besoins des personnes vieillissantes ayant une déficience intellectuelle et de surmonter les difficultés liées au recrutement de bénévoles prêts à s'engager dans un jumelage à long terme. À la lumière de ces constats, le Regroupement a souhaité revisiter son offre de services. Il s'est donc engagé dans cette recherche-action qui vise à évaluer la pertinence du MASIS pour répondre aux besoins des personnes vieillissantes membres des organismes de parrainage civique. S'inspirant des principes au cœur du mentorat actif (*active mentoring*), approche développée par une équipe de recherche australienne (Stancliffe et al., 2015), le MASIS se définit par une série d'interventions visant à favoriser la participation d'adultes vieillissants ayant une déficience intellectuelle à une

activité de loisirs ou de bénévolat dédiée à des personnes âgées et offertes dans la communauté, et ce, avec le soutien de membres volontaires du groupe participant à l'activité. Le MASIS permet ainsi d'avoir un accès direct à un bassin de membres susceptibles de soutenir la participation de la personne ayant une déficience intellectuelle au sein même de l'activité choisie et d'offrir à ces membres un accompagnement personnalisé. Ces modalités apparaissent prometteuses pour répondre aux besoins et aux préoccupations des intervenantes des organismes de parrainage civique. Dans le cadre de cette recherche-action, le MASIS s'est déployé dans trois régions de la province de Québec grâce à l'implication d'intervenantes d'organismes de parrainage civique.

Description du MASIS

La pratique du MASIS s'actualise à travers plusieurs étapes résumées au Tableau 1. D'abord, une intervenante² responsable de sa coordination est désignée. Puis, elle identifie différentes activités de loisir ou de bénévolat dédiées aux personnes âgées dans sa région accessibles pour des adultes vieillissants ayant une déficience intellectuelle. Elle communique ensuite avec la personne responsable de chaque activité afin de sonder l'ouverture du milieu à soutenir la participation d'une personne ayant une déficience intellectuelle. Pour que l'inclusion soit facilitée, l'intervenante cible des activités non compétitives axées sur le plaisir, dont les coûts sont minimaux et qui se réalisent à une fréquence régulière, idéalement, chaque semaine. Parallèlement à ces démarches, elle approche des adultes ayant une déficience intellectuelle âgés de 45 ans et plus³. Dans le cadre de la recherche-action, les intervenantes des organismes de parrainage civique ont identifié des adultes à partir de la liste d'attente de services de leur organisation. Une fois les adultes identifiés, l'intervenante valide leur intérêt à participer à une activité de groupe en contexte inclusif avec des personnes âgées. Par la suite, elle présente à chaque personne intéressée une liste d'activités à proximité de son domicile, s'arrimant bien à ses préférences, à ses forces et à ses disponibilités. Puis, elle l'invite à sélectionner l'activité qui lui plaît davantage. L'intervenante accompagne ensuite chaque personne ayant une déficience intellectuelle lors de ses premières participations à l'activité. Cet accompagnement peut varier en durée, allant d'une brève intervention à un soutien prolongé, selon les besoins et l'adaptation à l'activité de la personne ayant une déficience intellectuelle. Lors de cet accompagnement, l'intervenante identifie les membres du groupe pouvant être intéressés à devenir des *mentores* ou *mentors*, terme dont l'évolution vers le mot *complices* sera abordée ultérieurement dans cet article. Ces membres offrent leur soutien de façon bénévole à la personne ayant une déficience intellectuelle lors de sa participation à l'activité. Il s'agit d'individus ayant une attitude positive envers l'inclusion sociale d'une personne ayant une déficience intellectuelle, qui partagent le même horaire de participation à l'activité et qui n'envisagent pas de mettre fin à cette participation dans un avenir rapproché. Il est effectivement souhaité que ceux-ci maintiennent leur participation à l'activité afin de favoriser la participation au long cours de la personne ayant une déficience intellectuelle. Pour assurer un partage constant et

Tableau 1*Étapes de réalisation du MASIS*

-
1. Identification d'une intervenante responsable de la coordination
 2. Sollicitation auprès de milieux de loisirs ou de bénévolat
 3. Recrutement des personnes ayant une déficience intellectuelle
 4. Choix d'une activité
 5. Accompagnement de chaque personne ayant une déficience intellectuelle
 6. Identification et recrutement de complices (ou mentores et mentors)
 7. Formation et coaching des complices
 8. Diminution graduelle du soutien offert
-

efficace de la responsabilité de fournir un soutien facilitant la participation de la personne, il est recommandé de mobiliser systématiquement au moins deux complices. Une fois les complices identifiés et recrutés, l'intervenante leur propose une formation concise et individualisée pouvant être offerte soit sur le lieu même de l'activité, soit en dehors de celle-ci, à un moment prévu à cet effet. De plus, l'intervenante accompagne ces individus dans l'appropriation des compétences nécessaires pour bien soutenir la participation de la personne ayant une déficience intellectuelle à l'activité et favoriser ses interactions sociales avec les autres membres du groupe. Par la suite, l'intervenante observe les interactions entre les complices et la personne ayant une déficience intellectuelle afin de s'assurer que les pratiques mises en œuvre favorisent réellement son autodétermination et sa pleine participation à l'activité. Finalement, l'implication de l'intervenante s'estompe une fois que sa responsabilité de faciliter l'inclusion de la personne ayant une déficience intellectuelle à l'activité a bien été déléguée aux complices.

Recherche-action, posture et gouvernance

La posture épistémologique adoptée dans cette recherche-action est résolument transformationnelle (Mertens, 2007), se distinguant par un engagement profond envers le changement fondamental et durable en faveur de l'inclusion sociale des personnes âgées avec une déficience intellectuelle. Cela implique de travailler de manière à transformer les perceptions et les pratiques des personnes impliquées tout en surmontant les obstacles méthodologiques et éthiques rencontrés à travers la recherche-action. Afin de veiller au bon déroulement de la démarche scientifique dans le cadre de cette recherche-action, un comité restreint a d'abord été constitué. Il se composait d'une représentante du Regroupement détenant plus de 35 ans d'expérience dans un organisme de parrainage civique, de la chercheuse principale et d'une professionnelle de recherche.

Le comité restreint s'assurait que les décisions prises demeuraient cohérentes avec la démarche et les objectifs scientifiques, mais également avec le vécu rapporté par les intervenantes sur le terrain. Il s'est assuré de soutenir le croisement des savoirs et l'appropriation du pouvoir d'agir des personnes engagées dans le comité de coordination. Celui-ci regroupait les membres du comité restreint et les intervenantes des trois organismes de parrainage civique des régions ciblées. Ces personnes se sont rencontrées mensuellement lors d'ateliers de discussion en ligne. Ces ateliers ont permis la mise en commun des expériences des intervenantes à travers l'actualisation des différentes étapes du MASIS. Les défis et les préoccupations rencontrés étaient alors discutés, de même que les stratégies envisagées ou déployées. La représentante du Regroupement a également effectué des suivis téléphoniques individualisés entre chaque rencontre avec les intervenantes impliquées dans l'implantation. Ayant généralement lieu deux semaines avant la tenue des rencontres mensuelles, ces appels visaient à connaître, en amont, les défis particuliers rencontrés, à amorcer une réflexion quant aux solutions possibles, ainsi qu'à favoriser l'entraide dans la mise en place de telles solutions. Mentionnons que ce comité a aussi été impliqué dans la validation des outils utilisés en intervention (p. ex. : guide explicatif pour les mentores et mentors, vidéo promotionnelle utilisée pour le recrutement) et pour recueillir les données de recherche auprès des personnes ayant participé à l'étude. Finalement, ces deux comités sont également soutenus par un réseau de personnes collaboratrices constitué de chercheurs et chercheuses d'expertises complémentaires et du directeur du Regroupement qui sont consultés ponctuellement selon les besoins rencontrés.

Enjeux rencontrés

En recherche-action, l'équipe de recherche doit souvent composer avec des enjeux complexes, notamment en conciliant des impératifs éthiques et scientifiques (Lord et al., 2021). La priorité accordée à la bienveillance en recherche-action nécessite une attention constante au respect et à la dignité des partenaires et des personnes participant au projet, et de faire preuve d'ouverture à revisiter certaines façons de faire sur les plans méthodologiques et éthiques. Cependant, une tension peut survenir entre les exigences pratiques de l'action et les attentes relatives à la rigueur scientifique tout au long du processus. Ces enjeux exigent une créativité et une humilité significatives de la part de l'équipe de recherche pour garantir que les résultats obtenus atteignent les objectifs sans compromettre la qualité et la pertinence des actions. Dans cette section, les principaux enjeux rencontrés au cours de la recherche-action relative à l'implantation du MASIS sont détaillés, de même que les questionnements d'ordre éthique et méthodologique et les enseignements tirés de ces expériences. Pour chaque thème abordé, des recommandations qui peuvent être transposées à d'autres démarches de recherche-action sont aussi proposées, offrant ainsi des pistes concrètes pour guider et optimiser les pratiques. Ces éléments sont synthétisés à la fin de cette section (voir Tableau 2).

Tableau 2*Étapes de réalisation du MASIS*

Apprentissages	Recommandations
<p>Adapter l'action aux aléas de l'implantation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter une approche réflexive tout au long de la démarche (Lord et al., 2021) : <ul style="list-style-type: none"> o Assurer un suivi régulier auprès des membres impliqués tout au long de la recherche-action en offrant des espaces d'échanges et de discussion (p. ex. : courriel, contact téléphonique, rencontre individuelle ou de groupe). o Compléter des journaux de bord ou des comptes-rendus et les rendre disponibles pour tous les membres. • Faire preuve de souplesse et de flexibilité tout au long du processus (Bourgeois, 2021; Guay & Gagnon, 2021; Morrissette, 2013) : <ul style="list-style-type: none"> o Ajuster l'ordre des étapes établi. o Partager et déléguer les tâches parmi les parties prenantes impliquées. o Au besoin, approcher de nouvelles personnes pour se joindre à l'équipe et mieux répartir les tâches à réaliser.
<p>Comprendre les implications de sa participation</p> <p>La double modalité d'intervention et de recherche peut complexifier la compréhension des implications de la participation et l'obtention du consentement auprès des personnes participant au projet (Brydon-Miller & Greenwood, 2006; Gelling & Munn-Giddings, 2011).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Créer des outils adaptés pour transmettre l'information de façon claire et accessible (p. ex. : dépliants, vidéos). • Collaborer avec les comités d'éthique de la recherche pour développer des méthodes de consentement flexibles et adaptées à la nature itérative et participative d'une recherche-action.

Tableau 2*Étapes de réalisation du MASIS (suite)*

Apprentissages	Recommandations
<p>Composer avec la prise de risques entre l'action et la recherche</p> <p>Les risques inhérents à une démarche de recherche-action ne peuvent être tous entièrement prédéterminés (Gelling & Munn-Giddings, 2011; Lake & Wendland, 2018).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Désigner une personne de référence pour les projets de recherche-action au sein des comités d'éthique de la recherche (Brydon-Miller & Greenwood, 2006) pour : <ul style="list-style-type: none"> o Distinguer les actions nécessitant une approbation éthique de celles qui n'en requièrent pas (Brydon-Miller & Greenwood, 2006), et donc optimiser la capacité des équipes impliquées dans une recherche-action à agir avec diligence auprès de populations parfois marginalisées ou vulnérabilisées. o Veiller à limiter les préjudices potentiels chez les personnes participant au projet tout en priorisant des actions qui soutiennent leur participation et le partage de leurs points de vue dans un contexte de recherche (Brydon-Miller & Greenwood, 2006). • Réfléchir et s'ajuster aux risques pour les personnes participant au projet en continu tout au long de la démarche de recherche-action (Lake & Wendland, 2018).
<p>Faciliter une participation signifiante</p> <p>Les personnes impliquées dans le cadre d'une recherche-action partagent toutes une préoccupation commune (Brydon-Miller & Greenwood, 2006), mais leur engagement peut fluctuer à travers le temps.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Porter attention aux dynamiques de pouvoir susceptibles de s'installer entre les membres impliqués dans une recherche-action (Brydon-Miller & Greenwood, 2006). • Faire la distinction entre ce qui constitue une forme de contrainte à la participation et ce qui relève plutôt du désir commun de bienveillance et de développement des savoirs (Brydon-Miller & Greenwood, 2006). • Procéder à des adaptations méthodologiques pertinentes selon les défis rencontrés : <ul style="list-style-type: none"> o Utiliser des termes plus représentatifs de l'implication attendue pour les personnes participant au projet. o Ajuster « l'action » aux besoins de des personnes.

Tableau 2*Étapes de réalisation du MASIS (suite)*

Apprentissages	Recommandations
	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="678 594 1300 772">o Au besoin, modifier les méthodes de collecte de données pour qu'elles demeurent cohérentes avec les objectifs de la démarche déployée (p. ex. : proposer d'effectuer une entrevue en groupe plutôt que de façon individuelle, modifier ou alléger les contenus d'un outil de collecte de données). <li data-bbox="678 779 1300 865">o Offrir un dédommagement aux personnes participant au projet pour le temps investi dans toute activité de recherche.

Adapter l'action aux aléas de l'implantation

Aux différentes étapes d'implantation du MASIS, des défis particuliers se sont manifestés, ce qui a nécessité de revoir ce qui avait été initialement prévu et de modifier les rôles des membres de l'équipe. D'abord, rappelons que le MASIS implique la participation d'une personne ayant une déficience intellectuelle à une activité qui lui plaît dans sa communauté. Or l'identification d'activités de loisirs ou de bénévolat dans des milieux prêts à inclure une personne ayant une déficience intellectuelle a nécessité des démarches plus longues que prévu pour les intervenantes. Initialement réalisée après le recrutement de la personne ayant une déficience intellectuelle, cette étape amenait les intervenantes à solliciter divers milieux tout en veillant à identifier des activités satisfaisant des critères spécifiques liés à la personne, tels que ses préférences, ses disponibilités et ses capacités de déplacement ou la distance du domicile, ainsi qu'au protocole de recherche, tels que la régularité hebdomadaire de l'activité et une participation s'étalant sur au moins quatre mois consécutifs. Souvent, les intervenantes étaient aussi confrontées à d'importants délais hors de leur contrôle qui les empêchaient de confirmer la tenue de l'activité auprès de la personne concernée (p. ex. l'attente de retours d'appel ou d'approbations par un conseil d'administration). De plus, cette surcharge de travail pour les intervenantes a nui au recrutement du nombre de personnes ayant une déficience intellectuelle qui avait été planifié au départ et, donc, à la possibilité de documenter une plus grande variété d'expériences. Pour alléger ce processus, l'ordre des étapes proposé a été revu en effectuant la sollicitation des milieux en amont du recrutement de personnes ayant une déficience intellectuelle, et ce, avec le soutien du comité restreint de la recherche-action. L'objectif était alors d'établir une liste d'activités à proposer à chaque personne recrutée à partir de laquelle il lui était possible de faire un choix. Des recherches en ligne suivies de contacts par courriel ou par téléphone ont permis d'éliminer les milieux peu accueillants et de recommander davantage d'activités

pertinentes, alignées avec les centres d'intérêts et les besoins des personnes identifiées par les intervenantes dans chaque région.

Une fois les milieux et les activités officiellement sélectionnés, d'autres facteurs externes ont nécessité une mobilisation des intervenantes au-delà de ce qui avait été initialement prévu. Ces impondérables ont nécessité souplesse, réactivité et une bonne capacité d'adaptation de leur part afin de favoriser l'inclusion sociale de personnes vieillissantes ayant une déficience intellectuelle, finalité au cœur de la démarche collective. À cette fin, elles ont eu à agir auprès de différents acteurs clés du réseau des personnes participant au projet tout au long de la démarche. Or, établir et maintenir une collaboration efficace avec les responsables et les membres du personnel de ressources résidentielles où vivaient certaines personnes participant au projet a soulevé de nombreux défis (p. ex. : communication complexe due à la variabilité du personnel, omission de réserver le transport adapté⁴ nécessaire à la participation de la personne à l'activité). Les intervenantes ont aussi dû composer avec le fait que certains membres du personnel d'intervention issus des ressources résidentielles, du réseau de la santé et des services sociaux ou des activités occupées par les personnes participant au projet exprimaient différents préjugés ou inquiétudes, ce qui nuisait à la participation des personnes. Les intervenantes ont dû communiquer régulièrement avec les parties prenantes impliquées afin de les informer, de les sensibiliser, et parfois de les rassurer, ce qui dépassait le cadre de leur rôle initialement envisagé. L'équipe de la recherche-action s'est aussi activement mobilisée pour développer de nouveaux outils pour soutenir ces interventions imprévues, mais nécessaires. Les situations vécues sont venues souligner l'importance de bonifier l'accompagnement de chaque personne ayant une déficience intellectuelle en soutenant davantage les membres significatifs de son entourage.

Les constats découlant de ces défis survenus autant en début qu'en cours d'action laissent entrevoir que la souplesse et la flexibilité sont essentielles en recherche-action, puisqu'en raison de sa nature dynamique, les circonstances sur le terrain peuvent changer rapidement et de manière inattendue (Bourgeois, 2021). Riche des interactions entre les membres du domaine de la recherche et ceux du domaine de l'intervention, la réflexivité, qui se doit d'être au cœur des projets de recherche-action, favorise d'ailleurs l'identification et la mise en place des ajustements requis (Bourgeois, 2021). De plus, un engagement ferme à faire évoluer les méthodes en réponse à des contextes spécifiques et changeants devrait dicter les pratiques des équipes de recherche, ce qui amène à réitérer l'importance de la souplesse pour répondre efficacement aux besoins et aux imprévus en recherche-action.

Comprendre les implications de sa participation

La double modalité d'intervention et de recherche dans laquelle s'inscrit l'implantation du MASIS semble avoir généré différents défis au moment du recrutement. En effet,

certaines personnes ayant une déficience intellectuelle, ainsi que leurs proches, ont exprimé des incompréhensions quant aux implications attendues de ces deux processus distincts, mais parallèles. Les intervenantes ont admis avoir sous-estimé le temps nécessaire pour garantir une compréhension claire des implications. Rappelons que les personnes ayant une déficience intellectuelle pressenties pour participer au MASIS ont été recrutées à partir des listes d'attente des organismes de parrainage civique impliqués. Elles avaient donc initialement manifesté leur intérêt pour un jumelage avec une personne bénévole dans le cadre d'une relation un pour un, alors que la participation au projet lié au MASIS ne faisait pas partie des options disponibles. Ainsi, dès les premiers contacts avec les personnes susceptibles d'être intéressées à participer, l'intervenante devait veiller à expliquer de manière claire les étapes et les implications associées à la participation au MASIS. À cette fin, des dépliants et vidéos de recrutement avaient été créés par un membre du comité restreint, et bonifiés par les intervenantes impliquées, afin de transmettre l'information de façon claire et accessible. Ces outils se sont avérés utiles et appréciés au moment de rencontrer des personnes susceptibles de participer au projet, parfois accompagnées d'un proche⁵. Parallèlement, l'intervenante avait aussi la responsabilité d'accomplir certaines étapes spécifiques à la recherche, notamment d'expliquer et de faire signer le formulaire d'information et de consentement rédigé en langage clair et accessible. Ceci incluait l'utilisation de phrases courtes et directes ainsi que l'ajout d'images pour soutenir la compréhension. Malgré les divers moyens mis en place pour faciliter la compréhension, l'exécution de ces démarches a nécessité un investissement de temps considérable. Conséquemment, des ressources supplémentaires ont dû être mobilisées afin de ne pas surcharger les intervenantes, qui, tout en participant à la recherche-action, devaient également s'acquitter de leurs autres tâches quotidiennes. Ainsi, trois étudiantes ont notamment été embauchées grâce à un réaménagement du budget de la subvention de recherche afin de soutenir les intervenantes dans l'ensemble des tâches relatives à l'implantation du MASIS.

Plusieurs études ont mis en lumière la présence d'enjeux relatifs à l'engagement des personnes participant à une démarche de recherche-action et à l'obtention d'un consentement libre, continu et éclairé (Brydon-Miller & Greenwood, 2006; Gelling & Munn-Giddings, 2011). D'abord, comme il arrive que les individus impliqués dans la mise en œuvre d'une telle démarche exercent un double rôle (p. ex. le personnel d'un organisme qui doit actualiser des tâches d'intervention et de recherche), les personnes participant au projet peuvent avoir du mal à bien concevoir à qui ou à quoi elles accordent leur consentement exactement (Gelling & Munn-Giddings, 2011). Puis, contrairement à un processus de recherche plus traditionnel souvent considéré comme davantage prévisible, la recherche-action, tout comme d'autres types de recherche participative s'actualisant directement avec les personnes concernées, vient forcément avec une part d'incertitude quant à son déroulement et à ses résultats (Bélanger et al., 2024; Brydon-Miller & Greenwood, 2006; Gelling & Munn-Giddings, 2011). La nature

de l'implication initialement présentée aux personnes participant au projet peut ainsi être sujette à évoluer dans le temps selon les imprévus rencontrés à travers la démarche globale dans laquelle leur participation s'inscrit. Par exemple, dans le cadre de l'implantation du MASIS, certaines personnes ayant une déficience intellectuelle n'ont pas été en mesure de participer systématiquement aux activités hebdomadaires, en raison de contraintes personnelles ou du fait que l'activité la plus adaptée à leurs besoins et disponibilités n'était offerte qu'à une fréquence bimensuelle. Cette situation a occasionné des délais additionnels dans le processus de collecte des données, nécessitant des ajustements afin de garantir une participation minimale de huit séances d'activité, conformément aux critères de la recherche.

L'évolution non prévisible d'une recherche-action peut aussi susciter des préoccupations au sein des comités d'éthique de la recherche. Comme le proposent Lake et Wendland (2018), s'engager de manière proactive avec les comités d'éthique concernés peut jouer un rôle crucial dans le développement de processus de consentement bien arrimés aux spécificités de la recherche-action. En effet, les approches traditionnelles de consentement peuvent s'avérer inadaptées face aux changements fréquents et aux interactions dynamiques entre les membres de l'équipe de recherche, les partenaires et les personnes participant au projet qui invitent à revisiter les façons de faire. C'est pourquoi travailler de concert avec ces instances éthiques en tant que partenaires stratégiques pourrait favoriser l'élaboration de méthodes de consentement plus flexibles et contextuelles, qui tiennent compte du caractère itératif et participatif du projet. Par exemple, au lieu d'un consentement unique et figé, il pourrait être pertinent d'envisager un processus de consentement continu, où les personnes qui participent seraient régulièrement informées des évolutions du projet et où leur consentement serait sollicité à chaque étape clé. Cette pratique peut permettre de renforcer la confiance entre les personnes et l'équipe de recherche et d'optimiser la qualité de la participation à un projet sur le long terme, tout en préservant l'intégrité éthique de la démarche proposée. Des équipes menant des projets de recherche auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle confirment d'ailleurs la pertinence de cette démarche assurant la liberté de choix et le pouvoir décisionnel des personnes tout au long du processus (Bains & Turnbull, 2022; Coons & Watson, 2013). Dans le cadre de l'implantation du MASIS, les intervenantes ont pris soin de valider le consentement continu des personnes participant au projet à travers chaque situation. Par exemple, lorsque les démarches pour trouver une activité prenaient plus de temps que prévu, elles faisaient des suivis auprès de la personne concernée pour l'informer de l'avancement et confirmer son intérêt à participer malgré les délais rencontrés.

Composer avec la prise de risques entre l'action et la recherche

Rappelons que la finalité de la pratique du MASIS est de soutenir la participation d'une personne ayant une déficience intellectuelle à une activité qui lui plaît dans sa

communauté. Or plusieurs personnes ayant une déficience intellectuelle ont des occasions limitées de vivre de telles expériences, ce qui fait en sorte que leurs centres d'intérêts demeurent souvent restreints aux activités connues, telles que la participation à une ligue de quilles. D'autres peuvent aussi avoir tendance à nommer le souhait de réaliser une activité qu'elles pensent pouvoir aimer, puisque des proches la pratiquent. Lors de l'implantation, diverses situations illustrant ces propos ont été rencontrées. Par exemple, une participante avait exprimé le désir de rejoindre un club de marche, inspirée par une connaissance de son réseau qui avait commencé cette activité qu'elle appréciait particulièrement. Cependant, une fois l'activité identifiée et commencée, la participante s'est absentée à deux reprises. Lorsque l'intervenante a compris que la dame souffrait de douleurs aux genoux après l'avoir interrogée davantage, elle a réalisé que ce choix d'activité était inadapté, conduisant ainsi la participante à se désengager. Un autre participant, passionné par le chant, aspirait fortement à rejoindre une chorale. Après de nombreuses recherches et démarches, un organisme offrant une telle activité qui se disait ouvert à l'accueillir a finalement été identifié. Cependant, lors du processus d'audition, le participant n'a pas été retenu. Face à cette situation, l'intervenante qui l'accompagnait et les membres du comité restreint ont redoublé d'efforts pour trouver rapidement une alternative, menant à l'identification d'une activité de jeu de fléchettes à laquelle il a consenti à participer. Heureusement, son inclusion au sein du groupe a été un franc succès. Bien que toute recherche-action ait pour objectif d'améliorer concrètement une situation problématique, elle présente également des risques qui, souvent, ne peuvent pas être entièrement prédéterminés, comme le met en lumière l'implantation du MASIS (Gelling & Munn-Giddings, 2011; Lake & Wendland, 2018). L'incertitude inhérente à ces risques est également rarement prise en compte par les processus d'évaluation traditionnels, qui supposent que tous les risques peuvent être identifiés et quantifiés de manière objective (Lake & Wendland, 2018). De plus, lors de recherches-actions auprès de populations marginalisées, les procédures exigées par les comités éthiques pour obtenir une approbation dans le but de protéger les personnes participant au projet peuvent se révéler incohérentes avec leur propre visée. Des délais ou des modifications à apporter aux protocoles tendent, par exemple, à limiter la capacité des équipes de recherche à agir avec diligence (Lord et al., 2021). Une telle réalité pourrait freiner l'ambition de partenaires qui souhaiteraient amorcer une recherche-action visant à répondre aux besoins de populations marginalisées, contribuant ainsi à garder leur expérience sous silence (Brydon-Miller & Greenwood, 2006). Pour s'assurer de limiter les préjudices potentiels chez les personnes participant à l'étude tout en leur permettant de s'exprimer dans un contexte de recherche, Brydon-Miller et Greenwood (2006) proposent de désigner une personne de référence pour les projets de recherche-action au sein des comités d'éthique de la recherche. Cette personne pourrait s'assurer que soient bien distinguées les actions réalisées dans le cadre d'une recherche-action qui ne requièrent pas d'approbation éthique de celles qui se réalisent dans un contexte de

recherche et qui doivent être analysées en vue de leur approbation. Les formulaires d'information et de consentement pourraient ainsi être ajustés en tenant compte de cette nuance et potentiellement être beaucoup moins volumineux (Brydon-Miller & Greenwood, 2006). En outre, les risques à participer au projet, qui sont présentés dans ces formulaires d'information et de consentement conformément aux exigences éthiques, se doivent d'être réfléchis en continu tout au long de la démarche de recherche-action (Lake & Wendland, 2018). En ce sens, le rejet vécu par le participant souhaitant rejoindre une chorale a fourni de précieux enseignements pour mieux soutenir l'inclusion sociale dans les milieux dédiés aux personnes âgées, notamment en mettant en lumière l'importance de proposer des activités non compétitives et accueillantes pour les personnes ayant une déficience intellectuelle. À cette fin, la sollicitation préalable des milieux de loisirs ou de bénévolat apparaît cruciale pour maximiser les possibilités que la personne vive une expérience de participation positive. De plus, envisager des possibilités au-delà des préférences mentionnées initialement par les personnes qui peuvent avoir une connaissance limitée de ce qu'elles aiment apparaît aussi primordial, tout en respectant certains impératifs propres à leur situation (p. ex. : disponibilités, budget). Avec l'accord des personnes concernées, l'expérimentation d'activités nouvelles offertes dans un climat d'ouverture et de respect peut effectivement contribuer à des résultats forts positifs en matière d'inclusion, tout en limitant les risques d'échecs ou de rejets. Or une connaissance approfondie des forces et des défis d'une personne est déterminante pour accéder à de tels résultats, tout comme la création d'un lien de confiance solide nécessaire au partage de ses craintes et de ses aspirations, un processus qui nécessite de « prendre le temps qu'il faut ».

Faciliter une participation signifiante

Initialement, le recrutement des mentores et mentors a soulevé des défis insoupçonnés, au moment où les intervenantes approchaient des membres des groupes concernés pour les inviter à assumer ce rôle. Les personnes sollicitées étaient celles qui avaient spontanément démontré une ouverture et un intérêt naturel envers la personne ayant une déficience intellectuelle ayant intégré l'activité pratiquée en entamant la conversation avec elle ou en lui proposant des formes de soutien informel (p. ex. : transport pour se rendre à l'activité, aide pour réaliser une tâche). Or aucune personne approchée par les intervenantes ne voulait, au départ, exercer officiellement un rôle de soutien auprès de la personne ayant une déficience intellectuelle. D'abord, plusieurs ont exprimé que ce rôle laissait sous-entendre d'avoir à assumer une responsabilité trop importante et non souhaitée. D'autres ont mentionné n'avoir pas le temps ou l'intérêt de participer au processus de recherche associé. Pour bien documenter les retombées du MASIS, de nombreuses implications étaient exigées des mentores et mentors, soit la complétion d'un formulaire d'information et de consentement, d'un questionnaire visant à détecter un changement d'attitude administré avant et après leur participation à l'activité sur une durée de quatre mois, la participation à une formation de moins d'une heure avec

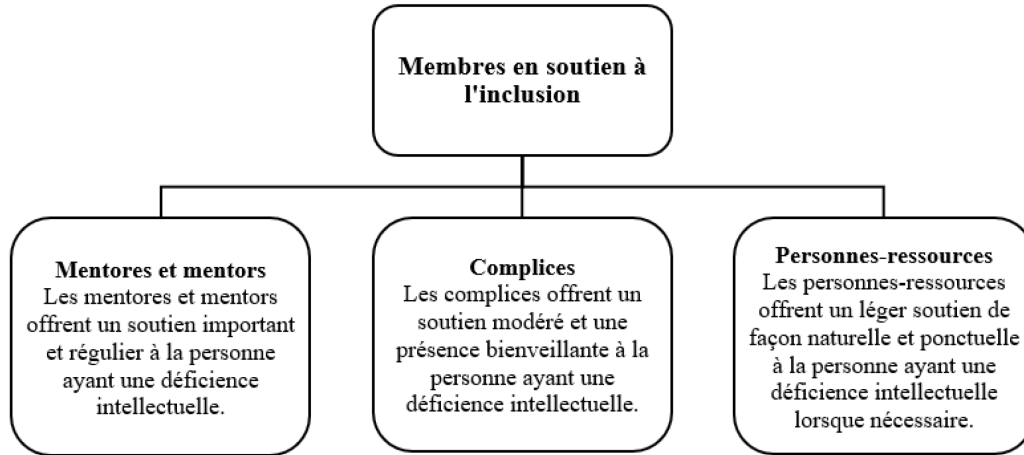
l'intervenante ainsi qu'à une entrevue de recherche au terme de la démarche. Les intervenantes ont ressenti un certain malaise et une crainte à l'idée de surcharger les personnes ciblées pour exercer le rôle de mentore ou mentor, voire de les démobiliser au moment de les solliciter. Au sein des activités où des mentores et mentors ont pu être recrutés, la formation initialement prévue a notamment été condensée et personnalisée pour mieux répondre à leurs besoins. Or des difficultés à recrutement sont demeurées présentes dans d'autres groupes, venant ainsi compromettre la participation de la personne ayant une déficience intellectuelle. Effectivement, puisque l'implantation du MASIS se déroulait dans le cadre d'une recherche-action financée, la participation de la personne ayant une déficience intellectuelle au projet de recherche dépendait directement d'une participation réciproque d'un ou de plusieurs mentores ou mentors, ce qui n'était pas toujours possible dans certains groupes. Les difficultés de recrutement sur ce plan plaçaient les intervenantes dans une position délicate, puisqu'elles étaient confrontées à la responsabilité de mettre en place l'intervention selon des étapes préétablies, mais ne pouvaient évidemment pas, d'un point de vue éthique, obliger quiconque à agir à titre de mentore ou mentor en participant à la recherche contre sa volonté. D'ailleurs, au sein d'un des groupes, une personne ayant une déficience intellectuelle a elle-même demandé à l'intervenante de cesser ses démarches pour recruter des membres pour soutenir sa participation. Cette personne préférait poursuivre l'activité sans mentore ou mentor et préserver de bons liens avec les membres du groupe, même si cela impliquait son exclusion de la recherche et suscitait de la déception chez l'intervenante ayant investi de nombreuses heures pour le recrutement d'une participante dans la recherche. Bien que cette personne participante ait profondément apprécié son engagement dans l'activité et qu'elle y ait tissé des liens significatifs, la situation a néanmoins soulevé d'importants questionnements éthiques. En effet, les exigences propres à la recherche, comme la nécessité de recruter des mentores ou mentors, ont confronté la personne ayant une déficience intellectuelle à une forme de rejet lorsque les membres des groupes ciblés refusaient de s'engager comme souhaité. Par conséquent, l'implication de la personne ayant une déficience intellectuelle dans ce projet de recherche a été compromise étant donné que l'intervenante ne parvenait pas à recueillir les données escomptées. Cela s'est produit malgré son désir de continuer à participer à un projet dirigé par une université renommée, ce qui suscitait en elle une grande fierté. Cet événement a permis de révéler que la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle à cette recherche-action ne dépendait pas uniquement de leur volonté, mais également de l'accompagnement d'une intervenante rémunérée par un organisme communautaire engagé dans la recherche et la collecte de données selon un protocole établi. De plus, cette participation reposait sur la volonté de certains membres des groupes ciblés de leur offrir du soutien pour soutenir leur pleine participation à l'activité et de s'impliquer dans des activités de recherche.

Des réflexions ont conséquemment été soulevées quant à la posture à adopter pour encourager la participation des différentes parties prenantes, sans toutefois que les personnes impliquées s'y sentent forcées. La recherche-action pose en effet de tels questionnements, car bien que toutes les personnes concernées partagent une préoccupation commune (Brydon-Miller & Greenwood, 2006), leur engagement envers la démarche proposée peut s'essouffler avec le temps. Il est donc crucial de reconnaître ce qui pourrait constituer une contrainte et de distinguer cette contrainte du désir partagé de bienveillance et de développement des savoirs, tout en restant attentif aux dynamiques de pouvoir entre les membres impliqués dans une recherche-action (Brydon-Miller & Greenwood, 2006). Une réflexion critique sur ces relations et leur potentiel contraignant doit également être encouragée (Brydon-Miller & Greenwood, 2006). L'ensemble de ces constats ont fait l'objet de plusieurs réflexions et discussions au sein du comité de coordination, qui ont mené à la mise en place de différentes stratégies plaçant le bien-être de l'ensemble des personnes impliquées dans l'implantation au cœur des priorités. D'abord, mentionnons que toute personne ayant reçu des services dans le cadre du MASIS demeure membre de l'organisme de parrainage civique participant et qu'elle jouit toujours des services de l'intervenante impliquée. Lorsqu'il est impossible de poursuivre son implication par l'entremise du MASIS, un accompagnement soutenu lui est offert afin de trouver une activité alternative, ce qui nécessite de réaménager le budget associé à l'implantation. Aussi, de nombreuses adaptations méthodologiques ont été apportées, tout en se centrant sur la finalité du MASIS, soit de soutenir l'inclusion sociale de personnes ayant une déficience intellectuelle à travers leur participation à des activités de loisirs et de bénévolat dans la communauté. D'abord, afin d'amoindrir la perception de prise en charge, le terme *complice* a été choisi, dans certaines situations, pour remplacer les termes *mentore* et *mentor*. Le rôle de personne-ressource a aussi été ajouté pour référer aux individus des groupes ciblés qui contribuent à l'inclusion d'une personne ayant une déficience intellectuelle par de petits gestes réalisés de manière non sollicitée et naturelle, et qui ne sont pas des complices (p. ex. : en attendant la personne à l'entrée lors de son arrivée en transport adapté, en lui rappelant les consignes pour participer à l'activité). La Figure 1 présente les trois rôles de ces membres en soutien à l'inclusion dans le cadre du MASIS.

Ces modifications avaient pour objectif de recueillir des données de recherche auprès de ces individus, et que la pratique du MASIS soit mieux adaptée aux personnes ayant une déficience intellectuelle dont les besoins d'accompagnement sont moins soutenus. Les modifications nécessaires ont été apportées à tous les documents associés au projet. Puis, le processus de recherche a été allégé par le retrait de la collecte de données avant et après l'intervention auprès des mentores et mentors, complices et personnes-ressources. La possibilité d'effectuer l'entrevue finale en groupe plutôt que de façon individuelle a également été proposée. Enfin, un dédommagement pour le

Figure 1

Trois rôles des membres du groupe en soutien à l'inclusion



temps investi dans toute activité de recherche a été prévu et offert lors des entrevues finales.

Conclusion

Cet article a fait état des nombreux enjeux éthiques et méthodologiques rencontrés dans le cadre d'une recherche-action ayant porté sur l'implantation du MASIS dans trois régions du Québec. Les enjeux émergents dans le cadre de la recherche-action, ainsi que les stratégies mises en œuvre pour garantir le bien-être des personnes impliquées et le bon déroulement de la recherche, sont généralement peu détaillés dans les écrits scientifiques. Pourtant, mettre en lumière ces aspects pourrait être bénéfique, car cela pourrait enrichir la réflexivité des personnes assurant le leadership de projets de recherche-action (Bertrand & Petiau, 2023). Bien que le déploiement de cycles de réflexion critique soit au cœur de la recherche-action, sa mise en œuvre demeure complexe et délicate pour les équipes de recherche, qui doivent composer avec leurs aspirations altruistes centrées sur la bienveillance et les exigences inhérentes à la recherche (Lord et al., 2021). En recherche-action, la réflexivité soutient une compréhension approfondie de la situation et facilite l'intégration progressive des apprentissages tout au long du processus. L'adoption d'une approche souple et flexible est donc essentielle pour s'adapter aux divers aléas rencontrés (Guay & Gagnon, 2021; Morrissette, 2013). L'implantation du MASIS illustre bien la nécessité d'adapter les modalités initialement prévues (Guay & Prud'homme, 2018). Par exemple, l'ordre des étapes et le processus d'identification des activités ont été révisés. Le terme *complice* a été retenu pour désigner les mentores et mentors et le rôle de personne-ressource a été

ajouté pour refléter l'expérience réellement vécue en absence de complice. Une collaboration renforcée avec l'entourage des personnes ayant une déficience intellectuelle a été priorisée, et des ajustements ont été apportés aux modalités de formation des membres des groupes impliqués. Par ailleurs, des changements ont été effectués dans le processus de recherche, incluant l'adaptation des stratégies de recrutement pour les complices et les personnes-ressources (p. ex. : changement de terminologie et ajout d'une compensation financière), ainsi que la modification des outils de collecte de données. La tentative d'instaurer une stratégie de collecte de données standardisée, notamment en mesurant le changement d'attitudes envers les personnes ayant une déficience intellectuelle avant et après une implantation de quatre mois, s'est heurtée à la nécessité de revisiter cette façon de faire et de personnaliser l'approche selon les besoins spécifiques de chaque situation. Cette flexibilité est essentielle pour véritablement soutenir l'inclusion sociale des personnes participant au projet, ce qui était la finalité de la recherche-action. Cette observation souligne l'importance d'effectuer des ajustements continus tout au long du projet de recherche-action, illustrant le rôle central de la réflexivité dans ce processus. En intégrant des ajustements réactifs, les équipes de recherche s'assurent que leurs initiatives ne sont pas seulement académiques, mais qu'elles sont résolument ancrées dans les réalités vécues par les personnes participant au projet. De surcroît, une recherche-action engagée, qui priorise les besoins et les perspectives des personnes concernées, enrichit non seulement la validité des résultats, mais également l'impact social du projet. Il est crucial de favoriser des approches qui valorisent l'écoute active et l'adaptabilité, permettant ainsi de véritablement répondre aux besoins des personnes et des communautés. Réaliser une recherche-action engagée transforme les personnes participantes en partenaires de changement, renforçant ainsi une collaboration qui est essentielle pour une inclusion sociale durable et significative.

Notes

¹ Pour plus d'informations sur les travaux de recherche, voir : <https://autodetermination.ca/projet/vieillesse-et-inclusion/>

² L'utilisation du féminin pour référer à la personne qui assure la coordination du mentorat actif a été choisie, sans discrimination en vertu du genre, étant donné la surreprésentation des femmes en intervention communautaire.

³ La sélection de personnes âgées de 45 ans et plus s'appuie sur le fait que le processus de vieillissement tend à se manifester de manière anticipée chez les personnes ayant une déficience intellectuelle, généralement à partir de 45 à 55 ans, comme le souligne Rioux (2013).

⁴ Au Québec, le transport adapté est un service public de transport collectif offert aux personnes en situation de handicap qui présentent des limitations sur le plan de la mobilité (Gouvernement du Québec, 2024).

⁵ Pour plus d'informations sur les outils, voir : <https://autodetermination.ca/outil/guide-de-mentorat-actif/>

Références

- Bains, K. K., & Turnbull, T. (2022). Conducting theory-based qualitative interviews with adults with intellectual disabilities and their carers: Adaptations to facilitate participation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(2), 556-568. <https://doi.org/10.1111/jar.12966>
- Bélanger Sabourin, C., Morrissette, J., & Blanchard-Laville, C. (2024). L'analyse en groupe de la pratique professionnelle en recherche : mise en perspective des orientations psychanalytique et interactionniste. *Recherches qualitatives*, 43(1), 76-100. <https://doi.org/10.7202/1112164ar>
- Bertrand, K., & Petiau, A. (2023). Les défis de la recherche participative : au-delà des bonnes intentions. *Santé publique*, 35(HS2), 7-11. <https://doi.org/10.3917/spub.hs2.2023.0007>
- Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (7^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Brydon-Miller, M., & Greenwood, D. (2006). A re-examination of the relationship between action research and human subjects review processes. *Action Research*, 4(1), 117-128. <https://doi.org/10.1177/1476750306060582>
- Coons, K. D., & Watson, S. L. (2013). Conducting research with individuals who have intellectual disabilities: Ethical and practical implications for qualitative research. *Journal on Developmental Disabilities*, 19(2). <https://canfasd.ca/wp-content/uploads/publications/>
- Dell'Armo, K. A., & Tassé, M. J. (2021). Attitudes, stigma, and ableism toward people with intellectual disability. Dans M. J. Tassé, L. M. Glidden, L. Abbeduto, & L. L. McIntyre (Éds), *APA handbook of intellectual and developmental disabilities. Vol. 1, Foundations* (pp. 473-497). American Psychological Association (APA). <https://doi.org/10.1037/0000194-018>
- Gelling, L., & Munn-Giddings, C. (2011). Ethical review of action research: The challenges for researchers and research ethics committees. *Research Ethics*, 7(3), 100-106. <https://doi.org/10.1177/174701611100700305>

- Gouvernement du Québec. (2024). *Admissibilité au transport adapté*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/transports/transport-adapte/admissibilite-transport-adapte>
- Guay, M.-H., & Gagnon, B. (2021). La recherche-action. Dans I. Bourgeois (Éd.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (7^e éd., pp. 415-440). Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H., & Prud'homme, L. (2018). La recherche-action. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Éds), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd., pp. 235-267). Presses de l'Université de Montréal.
- Lachapelle, Y., & Wehmeyer, M. L. (2003). L'autodétermination. Dans M. J. Tassé, & D. Morin (Éds), *La déficience intellectuelle* (pp. 204-214). Gaëtan Morin.
- Lake, D., & Wendland, J. (2018). Practical, epistemological, and ethical challenges of participatory action research: A cross-disciplinary review of the literature. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 22(3), 11-42.
- Lord, M.-M., Aubin, G., Larivière, N., & Marcoux, L. (2021). Les enjeux éthiques et épistémologiques de la recherche-action auprès de populations en situation de vulnérabilité : l'importance de la réflexivité éthique des chercheurs. *Ethica*, 24(2), 49-74. <https://doi.org/10.7202/1105631ar>
- Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/1558689807302811>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Rioux, S. (2013). *Le vieillissement des personnes qui présentent une incapacité intellectuelle*. Comité régional des associations pour la déficience intellectuelle. https://laressource.ca/images/ressources/le_vieillissement_des_personnes_qui_presentent_une_incapacite_intellectuelle.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2012). Du déroulement évolutif de la recherche-action au format linéaire l'écriture : quelques défis dans la rédaction et la diffusion de la recherche-action. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (13), 73-89.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12^e éd.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Stancliffe, R. J., Bigby, C., Balandin, S., Wilson, N. J., & Craig, D. (2015). Transition to retirement and participation in mainstream community groups using active mentoring: A feasibility and outcomes evaluation with a matched comparison group. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(8), 703-718. <https://doi.org/10.1111/jir.12174>

***Élise Milot** est professeure titulaire à l'École de travail social et de criminologie de l'Université Laval. Détentrice d'un doctorat en travail social, elle est aussi cotitulaire de la Chaire Autodétermination et Handicap (CAH). Elle collabore étroitement avec des partenaires communautaires dans le cadre de ses projets de recherche participative qui portent sur l'inclusion sociale ainsi que la défense collective des droits des personnes ayant une déficience intellectuelle.*

***Laurence Ouellet** a travaillé auprès de personnes autistes dans le milieu communautaire avant d'effectuer sa maîtrise en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Son mémoire portait sur la perspective d'adultes autistes sur les obstacles et les facilitateurs de leur maintien en emploi. Elle est aujourd'hui professionnelle de recherche au sein de la CAH.*

***Romane Couvrette** est étudiante au doctorat en travail social à l'Université Laval. Elle poursuit également un microprogramme de deuxième cycle en éthique clinique à l'Université de Montréal. Dans le cadre de son doctorat, elle documente les expériences de soins palliatifs et de fin de vie des adultes ayant une déficience intellectuelle rapportées par différents individus les ayant accompagnés.*

***Karine Gendron** est étudiante au baccalauréat en travail social à l'Université Laval. À travers ses études, elle a contribué à l'implantation du MASIS en tant qu'auxiliaire de recherche au premier cycle.*

***Monique Maltais** cumule plus de 30 ans d'expérience en intervention et en gestion d'un organisme communautaire de parrainage civique. Détentrice d'un diplôme en techniques de travail social, elle représente le Regroupement québécois de parrainage civique dans cette recherche.*

***Martin Caouette** est professeur titulaire au Département de psychoéducation et travail social de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Détenteur d'un doctorat en psychoéducation, il est aussi titulaire de la CAH. L'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle, autistes ou polyhandicapées est au cœur de ses travaux de recherche essentiellement qualitatifs.*

Émilie Raymond est professeure titulaire à l'École de travail social et de criminologie de l'Université Laval. Détentrice d'un doctorat en travail social, elle s'intéresse à l'inclusion des personnes âgées présentant des limitations physiques ou sensorielles au sein des milieux dédiés aux personnes âgées et possède une riche expérience en recherche-action participative en gérontologie sociale.

Pour joindre les auteures et l'auteur :

elise.milot@tsc.ulaval.ca

laurence.ouellet@uqtr.ca

romane.couvrette.1@ulaval.ca

karine.gendron.5@ulaval.ca

m.maltais@cpcq.ca

martin.caouette1@uqtr.ca

emilie.raymond@tsc.ulaval.ca