

RECHERCHES QUALITATIVES

recherche-qualitative.qc.ca/revue.html

La recherche qualitative : de la vulnérabilité à la découverte

Sous la direction de
Frédéric Deschenaux et Chantal Royer

**LA RECHERCHE QUALITATIVE :
DE LA VULNÉRABILITÉ À LA DÉCOUVERTE**
Sous la direction de Frédéric Deschenaux et Chantal Royer

Table des matières

Introduction

La recherche qualitative : de la vulnérabilité à la découverte

Frédéric Deschenaux, Chantal Royer.....1

Entre qualitatif et quantitatif; complexité, interprétation et découverte

Jules Duchastel, Danielle Laberge.....5

Les impuretés du travail de l'ethnographe sur un terrain sensible. Deuil en ligne et traces numériques des morts

Hélène Bourdeloie.....25

Un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous

Joëlle Morrissette, Didier Demazière.....47

« Prendre soin » des participants lors d'entretiens réalisés en contexte de recherches sensibles

Mélanie Gagnon, Catherine Beaudry, Frédéric Deschenaux.....75

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



Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Canada

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren 2018

L'approche participative et l'étude de cas : le cas du retour post-isolement en santé mentale

Marie-Hélène Goulet.....93

Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren 2019

Étudier l'influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'intervenants scolaires à l'égard des élèves allophones

Diane Querrien.....117

Introduction

La recherche qualitative : de la vulnérabilité à la découverte

Frédéric Deschenaux, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Chantal Royer, Ph. D.

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Est-il encore aujourd'hui pertinent d'opposer qualitatif et quantitatif? Quels défis les recherches en terrain sensible posent-elles au chercheur qualitatif? Quelle contribution la recherche qualitative peut-elle apporter à l'étude du rapport au numérique chez des personnes en situation de vulnérabilité? Des patients psychiatriques peuvent-ils participer à des recherches qualitatives?... Voilà quelques-unes des questions traitées dans le cadre de ce numéro composé de six articles soumis à la revue en dehors des appels à texte. En apparence bien distincts, ces textes révèlent toutefois une forme de thématique, comme s'ils appartenaient à un numéro thématique qui aurait sollicité les contributions autour des capacités de la recherche qualitative à susciter la découverte en tenant compte de l'éventuelle vulnérabilité des personnes participant à la recherche.

D'abord, l'article de Jules Duchastel et Danielle Laberge rappelle que la vocation herméneutique des sciences sociales conduit souvent à opposer les approches qualitatives et quantitatives, mais défend que cette opposition n'est ni fondée épistémologiquement ni utile sur le plan de la recherche en soumettant quatre questionnements. Les auteurs abordent ainsi tour à tour les postures ontologiques en sciences sociales, le traitement de la complexité de la recherche, le problème de l'interprétation et la capacité de découverte. En proposant une posture de recherche « concordataire », ils explorent les voies du raisonnement abductif pour ouvrir sur la découverte.

En rebondissant sur la complexité et l'interprétation évoquée dans le premier texte, celui d'Hélène Bourdelois concerne la question du rapport que les personnes endeuillées entretiennent aux traces numériques *ante* et *post mortem* de leurs proches défunts. Cette enquête ethnographique dévoile le caractère heuristique et épistémique de ce que la chercheuse nomme les « impuretés du travail de l'ethnologue » en revendiquant une science subjective et engagée. En offrant une vitrine sur les entretiens où s'engage un dialogue avec des personnes endeuillées, l'auteure vise à lever un tabou persistant autour de l'expérience et des pratiques de ces personnes qui demeurent, en quelque sorte, en lien avec les personnes défuntes à travers les traces numériques et même des mémoriaux numériques créés sur un site spécialisé, lequel pose son lot de questionnements éthiques. L'engagement du chercheur, dans un tel contexte, peut difficilement se dénuer de subjectivité, comme pourrait l'exiger une certaine forme de science.

À l'instar des endeuillés qui vivent une épreuve, l'article de Joëlle Morrissette et Didier Demazière aborde la vulnérabilité d'enseignants migrants dans les écoles québécoises, pour qui, bien souvent, l'insertion professionnelle ne se déroule pas sans heurts. L'entretien collectif réunissant des enseignants migrants et leurs collègues de travail devient, dans ce contexte, un dispositif permettant d'analyser des interactions inédites. De même, les astuces méthodologiques déployées et les questions de la chercheuse, parfois jugées dérangeantes, mettent en lumière que la vulnérabilité est le produit d'un rapport social dont la recherche qualitative est à même de rendre compte.

Portant également sur la vulnérabilité des participants en contexte de recherches sensibles, l'article de Mélanie Gagnon, Catherine Beaudry et Frédéric Deschenaux présente une analyse qui prend appui sur les journaux de bord de trois projets de recherche en gestion des ressources humaines et en relations industrielles, réalisés auprès de personnes vulnérables. Cet exercice réflexif met en évidence des questions méthodologiques et éthiques à prendre en compte par les chercheurs de manière à « prendre soin » des participants et à leur offrir un espace de parole, tout en traçant clairement la démarcation entre l'entretien de recherche et son pendant thérapeutique.

Enfin, ce numéro présente également les textes primés lors des éditions 2018 et 2019 du Prix Jean-Marie-Van-der-Maren, remis à la meilleure thèse doctorale en recherche qualitative. Le texte de Marie-Hélène Goulet, lauréate du prix en 2018, traite du retour post-isolement en santé mentale en mobilisant l'approche participative et l'étude de cas. L'objectif de ce dispositif méthodologique était d'ancrer sa recherche dans les pratiques effectives du personnel soignant tout en lui donnant une voix. De manière originale,

l'approche participative a également impliqué des patients psychiatriques, en concordance avec le modèle de soin préconisé par l'équipe traitante.

Le texte de Diane Querrien, lauréate du prix en 2019, aborde la question de la triangulation dans le cadre d'une étude qualitative longitudinale en éducation. Son dispositif méthodologique complexe génère une importante quantité de données et pose plusieurs défis. En recourant à une stratégie de triangulation à niveaux multiples, l'auteure fait la démonstration de la rigueur de sa démarche et de la crédibilité scientifique de ses découvertes. Ce texte offre une incursion instructive au cœur de l'analyse du matériel recueilli, que ce soit les entretiens dans une approche par catégorie conceptuelle ou les démarches pédagogiques dans une approche situationnelle phénoménologique. Finalement, sa recherche permet de mieux comprendre les conditions d'intervention des enseignants et des conseillers pédagogiques auprès des élèves allophones en région au Québec.

Par ce numéro, la revue permet entre autres choses d'avancer un peu plus dans la compréhension de la recherche en situations sensibles ou en terrains sensibles, et avec des personnes en situation de vulnérabilité, un thème souvent abordé au travers ses pages. Celui-ci témoigne sans aucun doute de l'intérêt des chercheurs qualitatifs pour cet enjeu qui les confronte dans le cadre de leurs démarches d'enquête. Les réflexions des chercheurs et les stratégies qu'ils ont pu déployer en réponse à ce défi – journaux de bord, discussions post-entretiens, entretiens collectifs, approche participative, doublés d'un grand respect des personnes et des processus – contribuent aux avancées méthodologiques dans ces contextes.

Nous vous souhaitons une agréable lecture !

***Frédéric Deschenaux** est le directeur de la revue Recherches qualitatives depuis juin 2018. Il est professeur à l'Unité départementale des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) depuis 2004 où il enseigne la sociologie de l'éducation et les méthodes de recherche. De 2013 à 2018, il a occupé des postes de cadre (doyen de la recherche et doyen des études), toujours à l'Université du Québec à Rimouski, avant de retourner à son poste de professeur. 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 de plus réalisé divers mandats pour la revue, dont le passage au format électronique en 1999, et 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'ARQ de 2002 à 2006. De 2002 à 2018, elle a dirigé la revue Recherches qualitatives dont elle assure maintenant la codirection aux côtés de Frédéric Deschenaux (UQAR). En 2004, elle a participé à la fondation du Réseau international francophone de recherche qualitative (RIFReQ) avec le professeur Alex Mucchielli (Université Paul Valéry). Depuis 2014, elle dirige la collection Temps libre et culture aux Presses de l'Université du Québec (avec Michel de la Durantaye, UQTR). Elle est membre du comité de rédaction de la revue Tourisme et Territoires et de la revue Communication & Management. 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. Elle participe à des regroupements de recherche sur les jeunes (Observatoire jeunes et société), en santé des populations (Centre de recherche intersectoriel en santé de l'Université du Québec) et en tourisme.*

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

Entre qualitatif et quantitatif; complexité, interprétation et découverte

Jules Duchastel, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Danielle Laberge, Ph. D.

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Résumé

Malgré les différences paradigmatiques significatives entre méthodes qualitative et quantitative, les deux approches demeurent confrontées à la réduction et à la restauration de la complexité et partagent un fond commun d'opérations de recherche : identification des unités, description, exploration et analyse. Les sciences sociales ayant une vocation herméneutique, il importe de ne pas opposer interprétation et explication. Loin de s'opposer, ces deux processus interagissent dans l'élaboration d'une compréhension de l'objet. L'interprétation ne peut être réduite au sens donné aux résultats ou à la compréhension globale au terme de la recherche. Il existe divers actes herméneutiques adoptant des formes différentes et se logeant aux différentes étapes du processus de recherche aussi bien dans le qualitatif que dans le quantitatif. Une démarche mixte qui combine les attributs du quantitatif et du qualitatif est susceptible de dépasser l'opposition entre le raisonnement inductif et le raisonnement déductif en adoptant la forme abductive favorisant ainsi la découverte.

Mots clés

COMPLEXITÉ, EXPLICATION, INTERPRÉTATION, MÉTHODES MIXTES, SÉRENDIPITÉ

Introduction

Sans revenir au dualisme méthodologique de Dilthey (1947) opposant le projet d'explication des sciences naturelles et celui de compréhension des sciences de l'esprit, il convient de distinguer la vocation herméneutique des sciences sociales en opposition à la perspective nomologique des sciences de la nature. Nous entendons la vocation herméneutique comme voie d'accès privilégiée à la connaissance du social. Le social se caractérise ultimement par sa capacité réflexive, c'est-à-dire son autoreprésentation. Les sciences sociales n'ont d'autres moyens de connaître le social que par une représentation dédoublée de cette autoréflexion. Giddens (1987) parle à ce sujet d'une

double herméneutique. Cependant, cela ne saurait signifier que le chercheur n'a qu'à produire, par la voie d'une appropriation pour-soi de l'objet à l'étude, un commentaire sur le commentaire. On a trop souvent tendance à représenter l'herméneutique comme pratique de l'interprétation immédiate. Au contraire, cette dimension herméneutique des sciences sociales n'exclut en rien les procédures explicatives. Ricœur (1986) a montré magistralement que la compréhension ne peut être confondue avec l'interprétation et que cette dernière, tout comme l'explication, forme un arc herméneutique allant de l'objet à connaître vers sa compréhension. Weber (1978) n'utilise-t-il pas le terme *explication compréhensive* pour définir sa méthode? Il signifie par là qu'il est possible de combiner explication des événements et compréhension du sens. Si les sciences sociales se prêtent mal à l'expérimentation comme voie de validation de la causalité, elles peuvent s'en approcher en construisant des protocoles empiriques définissant des unités d'observation, un système de catégorisation, l'établissement de relations et de comparaisons empiriques, en somme en adoptant une approche quasi nomologique.

Rappeler la vocation herméneutique des sciences sociales conduit souvent à distinguer les approches méthodologiques, en opposant le qualitatif (Qual) et le quantitatif (Quan). Nous soumettons que cette opposition, si elle est fondée sur des différences de points de vue concernant la nature des objets, la démarche et les opérations, n'est ni fondée épistémologiquement ni utile sur le plan de la recherche (Duchastel & Laberge, 2014). Certes il n'est pas inutile de se référer à la posture ontologique, épistémologique et méthodologique des chercheurs pour discriminer les démarches de recherche. Mais les dimensions qualitative ou quantitative de cette démarche dépendent avant tout de la nature de l'objet et des données plutôt que d'un quelconque credo analytique. De plus, un même projet de recherche peut combiner les approches qualitative et quantitative en fonction des diverses dimensions et des données disponibles.

Pourtant les écrits abondent dans la description de ce contraste entre quantitatif et qualitatif. Évoquons sommairement ces caractérisations des méthodes formulées sur les plans de l'épistémologie, de la démarche méthodologique et des opérations de recherche. Sur le plan épistémologique, on distingue les approches quantitative et qualitative en opposant respectivement objectivité et subjectivité, distanciation et empathie, lois universelles et situations contextuelles, généralisation et unicité, validité et crédibilité/transférabilité, neutralité et engagement axiologique. Sur le plan de la démarche, on propose un même système d'oppositions entre réduction et complexité, déduction et induction/abduction, analyse en largeur (*thin analysis*) et analyse en profondeur (*thick analysis*). Enfin sur le plan des opérations, les variables sont opposées aux actions intentionnelles, la mesure au processus, les tests statistiques à l'exploration, les relations causales au sens. On ne peut nier que ces oppositions existent et caractérisent jusqu'à un certain point des traditions de recherche différentes.

Néanmoins, nous doutons qu'elles déterminent de manière absolue le tracé des différentes recherches concrètes. D'une part, ce jeu d'oppositions a tendance à caricaturer la position adverse. S'intéresser aux subjectivités n'exclut pas entièrement toute mesure d'objectivité. Réduire la complexité n'équivaut pas à nier cette dernière. Les tests statistiques ne s'opposent pas en soi aux processus exploratoires. Les relations causales (ou quasi causales) ne récusent pas toute dimension sémantique. D'autre part, la question de recherche, sa problématisation et les données produites déterminent en eux-mêmes le choix des moyens pour l'analyse.

Plutôt que de nous en tenir à ce tableau des oppositions, nous entendons formuler quatre questionnements qui s'emboîtent les uns les autres. Le premier concerne la posture ontologique défendue dans les sciences sociales. Après avoir dressé un tableau de ces postures vis-à-vis quatre questions concernant le statut accordé à la réalité, à l'objectivité, à la vérité et à la cumulativité, nous définirons notre propre posture concordataire, ce qui permettra d'éclairer la suite de notre raisonnement. La seconde interrogation concerne le traitement de la complexité en recherche. Il nous semble que ce problème synthétise le cœur du conflit apparent entre qualitatif et quantitatif. Nous défendrons l'idée que la réduction de la complexité est inévitable dans tout processus de recherche et que les diverses opérations de recherche peuvent aussi bien réduire que restaurer cette complexité dans le déroulement même du processus de recherche. La troisième interrogation porte sur le problème de l'interprétation. Nous avons déjà affirmé la vocation herméneutique des sciences sociales. Il nous revient maintenant de voir en quoi l'interprétation ne s'oppose pas nécessairement à l'explication et de distinguer les diverses formes d'interprétations logées aux diverses étapes du processus de recherche. La quatrième interrogation porte sur la capacité de découverte (sérendipité). Alors que l'on attribue habituellement le raisonnement déductif au quantitatif et le raisonnement inductif au qualitatif, il devient intéressant de voir en quoi une troisième forme de raisonnement (abductif) peut se loger dans une démarche mixte qui combine les attributs du quantitatif et du qualitatif.

Postures ontologiques en sciences sociales

L'ensemble de notre argumentaire ne peut se concevoir dans le cadre d'un positivisme radical ni dans celui d'un constructivisme tout aussi radical qui rendraient tout rapprochement entre qualitatif et quantitatif improbable. Cela nous impose de faire un détour par la carte qu'ont pu dessiner certains auteurs à partir de questions ontologiques fondamentales. Cette présentation nous permettra de montrer une certaine convergence entre les diverses réponses apportées à ces questions et de délimiter un espace commun désigné sous diverses appellations : post-positivisme, théorie critique, constructivisme réaliste ou concordat.

Nous partons de notre propre contribution (Duchastel, & Laberge, 1999b) pour la définition de ces postures, ainsi que de celles de Guba et Lincoln (1994) et d'Oliver

de Sardan (2008)¹. L'idée de départ est que le chercheur doit répondre à quatre questions ontologiques : qu'en est-il de la réalité, de l'objectivité, de la vérité et de la cumulativité? Les réponses à ces questions peuvent être regroupées selon plusieurs paradigmes. Guba et Lincoln en déterminent quatre : le positivisme, le post-positivisme, la théorie critique et le constructivisme. Olivier de Sardan en définit trois : le positivisme, le constructionnisme réaliste et le post-modernisme. Quant à nous, nous en retenons trois : le réalisme néo-positiviste, l'approche concordataire et le post-modernisme. Ces typologies n'ont pas été construites selon les mêmes principes, mais on peut sans difficulté en extirper des réponses aux questions formulées. La première question est celle de la réalité : quel est le régime d'existence prêté à la réalité? La position constructiviste radicale, manifestée dans le paradigme constructiviste ou postmoderniste, insiste sur le caractère construit de la réalité, localement et spécifiquement, ce qui entraîne un relativisme plus ou moins radical selon Guba et Lincoln, un anarchisme épistémologique selon Olivier de Sardan, une non-indépendance de la connaissance selon nous. Au contraire, le paradigme positiviste postule cette indépendance de la réalité. La réalité est censée exister en dehors de toute appréhension. Le paradigme intermédiaire, différemment nommé post-positiviste, critique, constructionniste-réaliste ou concordataire, parle d'une réalité « réelle » appréhendée approximativement, d'une réalité « virtuelle » influencée par le contexte spatio-temporel (Guba et Lincoln), d'une existence factuelle interprétée (Duchastel et Laberge), d'un réel de référence connaissable par l'enquête (Olivier de Sardan).

La seconde question interroge la possibilité d'une démarche objective. Pour les constructivistes, la connaissance produite est de nature transactionnelle et subjective (Guba et Lincoln), interprétative (Olivier de Sardan), relative à un schéma conceptuel (Duchastel et Laberge). Pour les positivistes, elle est fondée sur le dualisme sujet de connaissance/objet de connaissance et l'objectivisme (Guba et Lincoln), sur l'établissement de lois (Olivier de Sardan), sur la transparence et la complétude (Duchastel et Laberge). Dans le paradigme intermédiaire, la réponse oscille entre un dualisme modifié doublé d'une forme d'objectivisme et une approche transactionnelle appuyée sur le subjectivisme (Guba et Lincoln), ou elle prend la forme d'une double relation entre le réel de référence et les données produites et entre ces dernières et les énoncés interprétatifs (Olivier de Sardan), ou encore elle combine explication et interprétation (Duchastel et Laberge).

La troisième question concerne le rapport à la vérité. Le paradigme postmoderniste considère que la vérité n'existe pas (Duchastel et Laberge), que n'existent que des résultats construits (Guba et Lincoln) alors que le paradigme positiviste croit à la vérité des résultats (Guba et Lincoln) ou à la vérité tout court (Duchastel et Laberge). Dans le paradigme post-positiviste, il existerait une vérité probable et, dans la pensée critique, des résultats fondés sur des valeurs (Guba et Lincoln). Pour ce qui est du constructionnisme réaliste ou de l'approche concordataire,

il y aurait une véridicité, « une forme particulière que prend la vérité dans l'exemplification empirique d'une proposition sociologique » (emprunté à Passeron, 1994, par Olivier de Sardan, 2008, p. 266), ou l'existence d'un « plan de vérité » (en référence à Foucault, 1971, chez Duchastel et Laberge, 1999b, p. 66).

La question de la cumulativité ne reçoit pas une réponse directe chez tous les auteurs. Guba et Lincoln s'emploient plutôt à caractériser la présence ou l'absence de méthodes expérimentales dans l'ensemble des courants. Celles-ci caractérisent le paradigme positiviste qui est fondé sur la vérification d'hypothèses et sur la mesure. Mais elle est aussi présente dans le paradigme post-positiviste dont les multiples méthodes s'appuient cette fois sur la falsification des hypothèses et sur une approche qualitative. Par contraste, ni la théorie critique ni le constructionnisme ne mobilisent l'expérimentation, privilégiant une approche dialectique fondée pour la première sur la dialectique, pour le second sur l'herméneutique. Olivier de Sardan (2008) propose, en guise de substitution au terme *falsification*, celui de *quasi-réfutabilité* propre à valider les propositions interprétatives. Il trace ainsi un axe allant du plus au moins réfutable, comme « mise en question empiriquement fondée de l'adéquation empirique d'un énoncé socioanthropologique » (p. 268). On peut déduire de ce qui précède que seule l'approche positiviste est susceptible d'établir la commensurabilité des phénomènes et ainsi permettre une certaine cumulativité des résultats d'analyse. Par opposition, les résultats produits par la démarche constructionniste ne peuvent en aucun cas être commensurables et, par conséquent, cumulables. On trouve, de nouveau, dans la position intermédiaire une position concordataire. Le caractère quasi expérimental des méthodes qualitatives permet la comparaison interne ou externe, ce qui présuppose une certaine commensurabilité. Nous affirmons, pour notre part, que ce modèle permet l'application de la mesure aux phénomènes qualitatifs (Duchastel & Laberge, 2011). Ce sont ces propriétés de la méthode, la comparaison et la mesure, qui permettent de penser une certaine cumulativité de la connaissance des objets sociaux.

Pour résumer, il nous semble important de renoncer à l'opposition entre positivisme radical et constructivisme radical. La position intermédiaire, quelle qu'en soit la désignation (post-positiviste, critique, constructivisme réaliste ou concordataire), est la plus appropriée pour penser le rapport de connaissance entre les sciences sociales et leur objet. On peut ainsi accorder à la réalité une présomption d'existence indépendante de toute construction ultérieure; on peut permettre l'élaboration d'opérations d'établissement des données, de spécification, de catégorisation, d'exploration et d'analyse, impliquant une mise à distance relative du chercheur par rapport à son objet; on peut faire l'hypothèse d'une approximation progressive d'un plan de vérité, conçu comme socle explicite d'intelligibilité; on peut espérer développer une approche idéaltypique appuyée sur la capacité d'établir des écarts aux modèles proposés sur la base d'une certaine commensurabilité et d'une certaine

comparabilité. C'est la position que nous adopterons dans les développements ultérieurs.

Réduction et restauration de la complexité

Un des arguments centraux de la querelle Qual/Quan réside dans l'opposition entre réduction et complexité. La visée première du qualitatif étant de nature compréhensive, c'est-à-dire visant l'appréhension en profondeur des phénomènes par l'appropriation pour soi de leur signification, toute réduction du phénomène à certaines de ses dimensions apparaît compromettre cette visée compréhensive. Par contraste, la quantification suppose une réduction de la complexité par une décomposition des phénomènes dans leurs diverses dimensions ou propriétés, susceptible de permettre ultimement leur mesure. L'approche qualitative favorisera la singularité ou, tout au moins, un nombre limité de cas qui seront traités avec plus ou moins de profondeur. L'approche quantitative visera un grand nombre de cas, traitant en largeur un nombre limité de dimensions. Les deux logiques peuvent être opposées en regard de la nature même de la validation des connaissances ainsi produites. Dans la première, on fait valoir la cohérence interne d'un phénomène dont toutes les dimensions sont explorées. Dans la seconde, c'est par addition des tendances se manifestant dans un grand nombre d'occurrences que l'attestation des résultats devient possible.

Cependant, si l'on accepte que le qualitatif ne consiste pas simplement à apposer sur un objet du monde une interprétation; si l'on considère que la connaissance scientifique ne peut être réduite à la connaissance ordinaire dont les schèmes de précompréhension suffisent à traiter l'information qui provient de la réalité ambiante, alors, il faut admettre que la démarche de connaissance scientifique, qu'elle soit Qual ou Quan, se décompose en un ensemble d'opérations de découpage, de description, d'exploration et d'analyse. Il est même rare qu'aucun raisonnement de nature arithmétique ne soit investi dans la description des données. Dire « il y a plus ou moins », « un plus grand nombre », « plus ou moins souvent », « de manière habituelle », implique toujours un raisonnement quasi métrique. Ce qui rapproche les méthodes, c'est l'empiricité ou la matérialité des données analysées. Nous rappelons au point de départ la conception de Olivier de Sardan (2008) concernant les deux principes de l'analyse socioanthropologique, l'empiricité et la véridicité. Le premier implique qu'il n'y a pas d'interprétation valable qui ne repose sur un « réel de référence », c'est-à-dire un réel qui n'est pas un pur construit. Deux liens doivent alors s'établir entre le réel et l'interprétation. Le premier est un lien de représentation entre le réel de référence et les données produites à l'aide de procédures. On pourrait parler ici du moment empirique d'établissement des données. Il y a donc nécessairement des procédures conduisant du réel à sa représentation dans des données, donc un choix, un découpage, une réduction contrôlée. Le deuxième lien est celui qui va des données construites vers les interprétations. Ce lien relève de l'attestation et de l'argumentation,

la seconde étant fondée sur la première. On peut parler ici du moment théorique ou herméneutique d'interprétation des données. Enfin, le deuxième principe, la véridicité, est alors la forme de vérité fondée sur la relation d'exemplification empirique d'une proposition interprétative, plus ou moins théorique.

Nous insistons, pour notre part, sur la matérialité des données construites dans le processus de la recherche. Cette idée de matérialité renvoie à deux choses principalement. D'une part, cela signifie que la réalité existe matériellement, qu'il s'agisse d'institutions, de conduites, de représentations symboliques ou idéologiques. La réalité ne peut être conçue comme pure idéalité qui pourrait se refléter dans une seconde idéalité herméneutique. La matérialité implique l'existence d'un ensemble de couches successives prenant des formes matérielles : la langue, l'écriture, la codification, les normes, les règles, les rôles, les institutions, les formes de production, le pouvoir, la culture sont autant d'exemples de la matérialité du social. D'autre part, la matérialité implique que c'est à travers elle que le social devient lisible. Les sciences sociales doivent s'arrêter aux manifestations matérielles de la réalité. Comme le propose Foucault (1969), elles ne peuvent éviter une démarche archéologique. Plutôt que de partir de concepts relevant de l'histoire des idées, comme celui d'œuvre, d'auteur, d'idéologie, il faut partir des *énoncés* comme événements et reconstruire leur régime d'existence, les règles de leur formation. La même idée est mise de l'avant par Ricœur qui propose « l'occultation du monde circonstanciel par le quasi-monde des textes » (1986, p. 141), invitant les chercheurs à faire abstraction d'un ensemble de dimensions de la complexité du monde pour se concentrer sur la matérialité textuelle. Molino (1989) propose également d'accéder au sens par l'intermédiaire des traces laissées par le texte.

À l'instar d'Olivier de Sardan, nous pensons que des propositions analytiques ou interprétatives sont conditionnelles à l'établissement de données à travers des procédures. Par contre, nous poursuivons cette idée en suggérant que ces procédures ne se limitent pas à l'établissement des données, mais qu'elles constituent une chaîne d'opérations prenant en charge la matérialité des données tout au long du processus de recherche. Ces opérations sont autant d'étapes dans la réduction de la complexité des phénomènes étudiés, mais paradoxalement elles peuvent conduire également à une restauration progressive de la complexité au terme du processus.

Afin d'illustrer ce double processus de réduction et de restauration de la complexité, nous proposons la Figure 1² montrant les diverses étapes de réduction et de restauration de la complexité dans le cas d'une analyse de discours³. On pourrait reprendre un tel schéma pour décrire d'autres types de matériaux pouvant faire l'objet d'analyse. Nous choisissons de nous en tenir à la catégorie large d'analyse du discours parce qu'elle est abondamment utilisée dans le domaine de l'analyse qualitative et parce qu'elle nous évite de complexifier un schéma déjà compliqué.

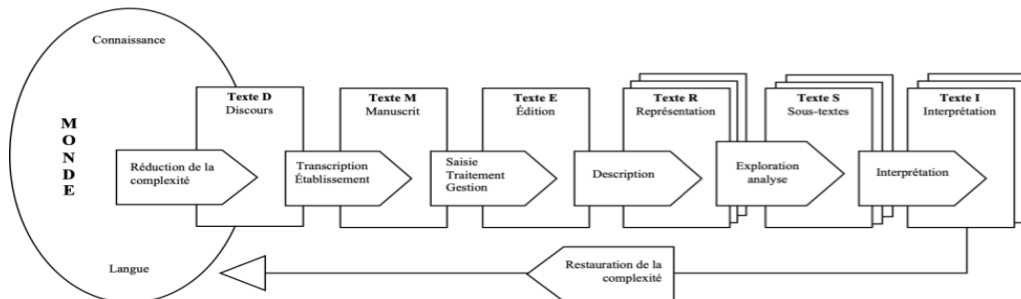


Figure 1. Les formes du texte, restauration de la complexité.

Toute analyse du discours porte sur un discours dans le monde qui est caractérisé par des conditions de production/énonciation, usant du langage et témoignant d'un certain savoir. Ce discours, qu'il soit le produit de la parole en situation d'interlocution ou le résultat d'un processus d'écriture dans l'institution, est un objet complexe. Il exprime et produit à la fois les rapports sociaux dans un contexte déterminé. Cet environnement du discours constitue ce que nous appelons la complexité en tant qu'entrelacement d'un grand nombre de dimensions. Le chercheur espère donner un sens à la structure ou à l'action qui la constitue en tant que complexité. Il ne peut le faire qu'à condition de « suspendre le monde » du discours en le restituant en tant que matérialité textuelle. Il doit isoler méthodiquement le texte de son lieu d'émergence. Pour que ce travail méthodique puisse être accompli, le chercheur doit suspendre pour un temps l'existence des conditions de possibilités du discours sans pour autant les oublier. Il doit se saisir du texte/discours, tel qu'il apparaît dans son contexte social et le transcrire. Cette transcription sera littérale s'il s'agit d'un discours oral. Le chercheur devra s'appuyer sur des conventions de transcription pour rendre au plus près la texture du discours parlé. Il devra accepter de considérer ce texte écrit, comportant plus ou moins de traces de la situation d'interlocution, comme étant le dépôt d'une parole extirpée de son contexte. Dans le cas de discours écrits, en particulier si la saisie est informatisée, le chercheur en normalisera l'écriture afin d'effacer les scories non signifiantes et de rendre les diverses parties du discours comparables les unes aux autres. Cette transcription du texte/discours produira le texte/manuscrit, les données analysables. Ce premier pas constitue la première étape de l'établissement des données.

Une seconde étape d'établissement des données consiste à éditer le texte, c'est-à-dire à marquer les diverses conditions de production/énonciation et les éléments de sa structure. Dans le premier cas, il s'agit d'établir les métadonnées, c'est-à-dire les conditions de sa production (lieu, temps, situation) et de son énonciation (locuteur, interlocuteur). Dans le deuxième, il s'agit de rendre compte de la structure interne du

texte (dialogue, débat, récit, etc.). Le texte/manuscrit devient ainsi texte/édition. Il comporte une image du discours et de ses conditions. L'édition du texte servira, entre autres, à le partitionner à des fins de comparaison ultérieure. Là commence le travail de description du texte lui-même. Le chercheur doit faire le choix des unités qui feront l'objet de cette description. S'intéressera-t-il aux mots (parties de mots, mots complexes), aux segments, aux répliques, etc.? Le fera-t-il sur la base de la forme (existence d'unités grammaticales ou textuelles) ou du sens (clôture des unités par le sens)? Une fois les unités déterminées, il devra élaborer un système de catégories. Celles-ci peuvent émerger de l'examen empirique des données et se constituer progressivement en un système. Elles peuvent également être projetées à partir d'un système a priori de catégories provenant d'un cadre théorique. Les catégories grammaticales sont un bon exemple de catégories *a priori*.

Ce sont ces unités décrites qui constitueront progressivement des représentations élaborées du texte/édition. On doit comprendre qu'à cette étape, les textes/représentations peuvent être démultipliés à l'infini. C'est bien l'illustration que la réduction progressive du texte/discours à ses divers états successifs peut conduire à une augmentation des représentations du même objet. Sur la base des descriptions apposées sur le texte (métadonnées, structure, unités catégorisées), les textes/représentations peuvent être explorées, comparées et analysées, produisant autant de nouveaux textes. Chaque exploration, chaque comparaison, chaque analyse produit des résultats prenant la forme métaphorique de sous-textes, chacun interprétable. Enfin, les sous-textes produits à titre de résultats sont à leur tour l'objet d'une dernière transformation dans de nouveaux textes/interprétation qui sont cette fois le fait du chercheur. Ces textes/interprétations sont produits au terme d'une longue démarche de découpage et de réduction de l'objet de départ, mais aussi à partir d'une profusion d'images du discours initial transformées, catégorisées, mises en comparaison, recoupées selon divers principes descriptifs. Les interprétations conservent le lien avec la matérialité de départ, mais comprennent une valeur ajoutée dépendante d'un processus de connaissance qui ne peut être assimilé à celui de la connaissance ordinaire. Enfin, au terme de ce processus, le chercheur est appelé à redonner un sens global aux données en restituant les conditions initiales de la production et de l'énonciation du discours. Cet acte herméneutique correspond au projet compréhensif. Il ne s'agit toutefois que d'une étape dans la spirale herméneutique qui tente d'ajouter à la précompréhension une compréhension enrichie, quitte à reprendre indéfiniment le chemin qui va de l'une à l'autre.

Revenons, en terminant, sur cette question de la complexité qui semble distinguer fortement les approches quantitative et qualitative. Nous croyons que tout processus de connaissance, *a fortiori* la connaissance scientifique, comporte une part de réduction de la complexité du réel. Deux aspects de tout processus de connaissance imposent ce passage obligé. D'une part, on ne peut saisir le réel qu'à travers une forme

de matérialité, qu'elle relève des institutions, des pratiques ou des discours. Cette saisie réduit nécessairement la complexité de tout réel. D'autre part, le processus de connaissance passe nécessairement par la médiation de procédures de découpage, de description et d'analyse de cette matérialité. Évidemment, les démarches de connaissance peuvent viser à conserver plus ou moins de dimensions en fonction du nombre des observations produites. Mais la réduction de la complexité demeure inévitable. Paradoxalement, les opérations de la recherche, soit le découpage des objets, la description ou la catégorisation et l'analyse des données décrites, produisent de nouvelles formes de complexité, comme autant de nouveaux aspects de l'objet étudié. Compilation, tableaux, plans factoriels, concordances, lexiques, extraits sont autant d'aperçus nouveaux de l'objet d'étude. Enfin, la confrontation des observations et des descriptions à des cadres théoriques ou interprétatifs ajoute de nouveau à la complexité. Ainsi, tout processus de connaissance oscille entre réduction et restauration de la complexité.

Les deux axes de l'interprétation

Le problème de l'interprétation est le plus souvent abordé sous l'angle de la sous-interprétation ou de la surinterprétation. Soulet (2012) nous prévient du danger de sous-interpréter, c'est-à-dire de rester campé dans une attitude uniquement descriptive. À l'encontre des avertissements d'Olivier de Sardan, il préconise une attitude méthodique de surinterprétation des données susceptible de faire surgir le nouveau. « Interpréter est toujours en ce sens réviser l'existant et proposer, quand ce n'est pas imposer une autre consistance de l'existant » (Soulet, 2012, p. 32), quitte à « faire l'objet d'une confrontation au réel et [à] s'affronter à sa résistance » (p. 33). Le projet d'Olivier de Sardan est tout autre. Il constate que tous les énoncés du discours expert sont susceptibles de porter des interprétations. Constatif ou descriptif, le discours du chercheur, par le choix des mots, des propriétés ou des relations, peut porter en lui des interprétations. Lorsqu'il est directement interprétatif, de type hypothétique, explicatif ou comparatif, il ne peut faire l'économie du lien qu'il entretient avec l'empirie. Il faut donc faire preuve de méfiance et de vigilance. Dans le cas de la projection de préconceptions sur les objets du monde (le cas des énoncés apparemment constatifs), il faut activer la police épistémologique capable de débusquer les idéologies et les idiosyncrasies. Dans le cas des interprétations ouvertes, il faut exercer une vigilance capable d'esquiver la paresse méthodologique, en mobilisant le recoupement des sources, les contre-exemples, les compétences linguistiques. Ce qui inquiète Olivier de Sardan, ce sont les diverses figures de la surinterprétation. Surinterpréter c'est faire trop dire aux données, ne pas tenir compte des faits avérés, imposer un excès de sens ou un sens erroné. Après avoir noté les diverses figures de la surinterprétation, la réduction à un facteur unique, l'obsession de la cohérence, l'inadéquation significative, la généralisation abusive, il conclut qu'il y a difficilement de socioanthropologie sans

recherche de facteurs plus ou moins dominants, sans recherche de cohérence, sans traduction, sans généralisation, sans recherche de sens non visible. En somme, le chercheur trouve à chaque pas le danger, par son projet même, de surinterpréter. Il s'en remet à un mélange de métier et de vigilance empirique comme moyen de se prémunir contre les surinterprétations, faute de règles formelles ou de procédures méthodologiques. Il n'y a peut-être pas tant de différences entre les deux auteurs cités. Dans les deux cas, la fonction interprétative est première. Ce qui les distingue, c'est l'insistance que l'un met sur l'audace interprétative, quitte à la valider, et la préoccupation du second par rapport aux dangers de mésinterpréter, faute d'avoir activé les fonctions de méfiance et de vigilance.

Pour notre part, nous abordons la question de l'interprétation selon un axe transversal allant de l'interprétation locale à l'interprétation globale (Duchastel & Laberge, 1999a). Nous voulons distinguer ainsi la portée des diverses interprétations produites à propos d'un objet d'étude. Lorsque l'on pense au processus d'interprétation, on a tendance à ne considérer que la phase de l'interprétation des données telles qu'elles ont été traitées, catégorisées, explorées et comparées, ou encore à s'en référer à l'interprétation globale surgissant au terme du processus de recherche. Nous suggérons que l'interprétation ne saurait être limitée au sens donné aux résultats produits par la méthode ou à la compréhension d'ensemble du phénomène étudié. Elle traverse l'ensemble des procédures de description et d'analyse appliquées à un objet. Elle est active dans l'établissement des données, dans la définition des unités, dans leur catégorisation, leur exploration, leur analyse. Olivier de Sardan a cette intuition lorsqu'il affirme que les énoncés constatifs ou descriptifs peuvent être imprégnés d'interprétations. De même, Ricœur partage cette intuition lorsqu'il affirme que le processus de connaissance menant à la compréhension de l'objet se développe selon un arc herméneutique, entre interprétation et explication. Nous en revenons ainsi au point de départ, les sciences sociales sont avant tout des sciences interprétatives. Chaque opération, aussi objective soit-elle, implique une dimension interprétative. La question devient celle du contrôle des interprétations ou, autrement dit, celle du retour réflexif sur les opérations de la recherche. Plus nous sommes près des interprétations localisées, plus ce contrôle peut être exercé. Plus nous nous rapprochons des interprétations globales, moins ce contrôle peut exister. Nous tenterons d'illustrer cela en nous penchant sur les divers ordres d'interprétation.

Nous pouvons de nouveau parcourir notre schéma sur les transformations du texte pour illustrer en quoi les interprétations traversent l'ensemble des opérations de la recherche. L'idée même d'une question de recherche constitue un acte préinterprétatif. Il s'agit d'une projection par anticipation d'une précompréhension de l'objet. Une question, fut-elle ouverte, comporte en creux une hypothèse (interprétation anticipée) plus ou moins structurée. La question surdétermine *a priori* la lecture à venir de l'objet. Mais, l'utilité du processus de connaissance scientifique est d'enrichir cette

lecture à l'aide de procédures objectivées. Une première interprétation est donc projetée dans l'objet, mais tout est mis en branle pour mettre à l'épreuve cette précompréhension. Ainsi, la délimitation de l'objet, son établissement en tant que données, la déclinaison des unités qui seront prises en charge procèdent d'un cadre problématisé, appuyé sur la théorie et sur le corpus des recherches connexes. En somme, les éléments du schème de précompréhension doivent être explicités, ouvrant sur leur contrôle et leur répliation. Les autres éléments de la procédure de recherche s'appuient également sur des choix qui doivent être explicités. Nous avons parlé plus haut de l'étape de la transcription des données discursives. On voit bien que celle-ci est déterminante pour la suite de l'analyse. Le fait de retenir ou non certains indices prosodiques, les hésitations ou les répétitions par exemple, permettra un traitement ultérieur fort différent. De la même manière, la prise en charge des caractéristiques structurelles d'un texte aura des incidences sur ce qui pourra en être dit.

La catégorisation est probablement l'exemple par excellence d'un processus interprétatif « embarqué » dans une opération en toute apparence descriptive. On peut distinguer la catégorisation factuelle et la catégorisation référentielle (Seidel & Kelle, 1995). La première renvoie à l'attribution de valeurs de propriété à des unités sur la base d'un cadre de référence théorique. Ces systèmes de catégories peuvent tendre vers l'objectivité, mais ils dépendent toujours d'une construction théorique qui les détermine. L'attribution de catégories grammaticales est probablement l'exemple se rapprochant le plus de l'objectivité. Mais, ces catégories grammaticales peuvent varier en fonction de théories morphosyntaxiques différentes, donnant lieu à des analyses divergentes. Par contre, l'attribution de catégories énonciatives, argumentatives ou plus largement rhétoriques variera davantage en fonction du schéma théorique de référence. En somme, aucune catégorisation n'échappe au cadre interprétatif qui la détermine. La catégorisation référentielle est plus difficilement objectivable. Elle consiste à attribuer une catégorie sémantique à une unité de sens. L'acte même d'attribution mobilise l'interprétation. Si l'on décompose cet acte d'attribution d'une valeur de propriété à l'unité, on peut distinguer trois relations interprétatives à l'œuvre. Le codeur doit considérer d'abord la dimension paradigmatique des significations possibles d'une même unité. Un mot, un segment, renvoie à un espace sémantique, linguistique ou logique, comprenant un certain nombre de significations possibles. Le codeur doit choisir (interpréter) le sens le plus approprié. Mais, il ne peut le faire qu'en considérant l'axe syntagmatique, c'est-à-dire le contexte d'énonciation. Le choix d'un sens parmi d'autres dépend de l'environnement de l'unité (cotextuelle ou contextuelle). Enfin, le choix d'une catégorie dépend ultimement du cadre problématique de la recherche. Une unité doit recevoir une valeur correspondant à l'intention descriptive investie dans la recherche. La référence cumulée à ces dimensions paradigmatique, syntagmatique et problématique, est de nature proprement herméneutique. Cela n'enlève cependant pas

la dimension objective et reproductible de l'attribution de catégories. C'est en cela qu'on peut parler d'interprétation contrôlée.

L'exploration des données, leur mise en comparaison et leur analyse comportent également des hypothèses interprétatives. Il est rarement avisé de croiser toutes les données selon toutes les variables descriptives (métadonnées, données structurelles, données discursives). Si un tel découpage permet d'observer des phénomènes inattendus, il convient rarement de circuler à l'aveugle. C'est donc à un cheminement progressif allant des descriptions générales aux croisements successifs des données que le chercheur est convié. Il effectuera ce cheminement en effectuant des choix guidés par des hypothèses de nature théorique ou empirique. C'est par voie d'anticipation interprétative qu'il pourra tester ces hypothèses. On constate de nouveau que ce travail d'interprétation est médiatisé par des opérations objectivables. Au contraire d'une interprétation spontanée, le processus de la recherche tente de valider progressivement la démarche de construction du sens. La présence d'un processus interprétatif dans le travail de description et d'analyse est rarement réfléchi de cette manière. Elle est plutôt occultée derrière l'objectivité apparente des procédures. Pourtant, c'est leur explicitation qui permet le contrôle des interprétations, du moins leur justification permanente. Affirmer le caractère interprétatif embarqué dans les procédures n'invalide en rien leur mise en œuvre.

Là où l'interprétation semble devenir une opération avouée, c'est dans l'activité de donner sens aux résultats compilés de la recherche. Qu'il s'agisse de recueils de citations, de tableaux de données, de collections d'exemples, le chercheur est requis d'en restituer un sens. Il confirme ou infirme des hypothèses déjà formulées, il atteste certaines régularités, il établit une adéquation entre données et propositions théoriques. En somme, il procède à l'interprétation systématique des données. Plus nombreux et raffinés sont les outils qu'il met en place pour parcourir, dans tous les sens, la texture des données, plus riches seront les interprétations. Au terme de la recherche, un retour vers la complexité s'impose. La complexité du monde qui a été réduite et découpée doit désormais être restaurée. Ce travail est celui de la compréhension globale de l'objet. Elle ne peut se réaliser qu'en resituant l'objet dans le monde, en lui rendant toute sa complexité. Si le chercheur relève ce défi, il le fait par la mobilisation de moyens qui ne relèvent plus proprement des procédures empiriques. Il fait appel à ses connaissances larges du monde, aux références théoriques et sociographiques préalables. Il recompose un récit qui n'est plus celui qu'il a proprement analysé. Il donne sens sociologique à une réalité qui redevient maintenant un réel de référence. Il complète, en somme, un nouveau tour dans la spirale herméneutique qui va de la précompréhension de l'objet à sa compréhension enrichie. Certes, comme le conçoit Olivier de Sardan, le débat, la critique, la controverse, l'appel aux contre-exemples et aux cas négatifs peuvent aider à la validation de ce travail interprétatif. Mais il échappe

proprement au contrôle opérationnel qui était possible dans l'exercice des interprétations locales. Un hiatus inévitable se crée entre empiricité et interprétation.

La sérendipité ou l'art de découvrir⁴

Dans l'univers du qualitatif on parle de plausibilité plutôt que de falsifiabilité, de quasi-réfutabilité plutôt que de confirmation/infirmation des hypothèses, de crédibilité/transférabilité plutôt que de validité. Mais dans tous les cas, il est question d'un degré quelconque d'adéquation entre empirie et proposition théorique. Cette adéquation est pensée sur le mode de l'inférence. Peut-on inférer la valeur d'une théorie en la projetant dans l'empirie ou peut-on, à l'inverse, inférer, à partir de l'empirie, des propositions théoriques? Le raisonnement inférentiel fonctionne comme un jeu de miroir. Il est à l'œuvre tout au long du processus de recherche. On le retrouve, par exemple, au moment de la catégorisation. Nous avons vu que celle-ci peut être de nature factuelle. Alors elle propose, dans un mouvement déductif, l'application de valeurs de propriétés prédéterminées par la théorie aux unités empiriques. La catégorisation peut être de nature référentielle et remonter de l'empirie, dans un mouvement inductif, vers la construction progressive d'un système de catégories. On peut enfin concevoir un ensemble de cas intermédiaires où la catégorisation puise aux deux démarches, proposant un ensemble de catégories établies préalablement tout en restant ouverte à des ajustements progressifs de la grille. On trouve également le même raisonnement inférentiel au moment de l'interprétation des données. Ou bien les données représentent une valeur probatoire de la théorie, ou bien elles servent à construire des propositions théoriques, comme c'est le cas dans la démarche ancrée. Il y a certes une différence de perspective entre raisonnement déductif et raisonnement inductif. Mais, ils appartiennent tous deux au même modèle causal aussi longtemps que la recherche reste fondée sur une logique expérimentale ou quasi expérimentale (Tacq, 2011). C'est toujours la force du lien d'adéquation entre empirie et théorie qui est en jeu.

La force de l'approche déductive est de pouvoir prétendre à une certaine validation théorique à travers l'infirmation ou la confirmation des hypothèses. Elle comporte en revanche une limitation dans la possibilité de découvrir. Elle a avant tout valeur probatoire ou confirmatoire. L'approche inductive permet d'inférer, à partir de l'observation des données, des propositions théoriques nouvelles. Mais cette ouverture se fait rarement en l'absence de toute préconstruction. La question de recherche, le domaine, la problématique conduisent l'observateur vers des objets particuliers et des propriétés particulières de ces objets. Il y a certes davantage d'ouverture dans le sens où aucun schème compréhensif formalisé n'est proposé au point de départ. Cela permet assurément l'identification de phénomènes inattendus que le chercheur doit savoir capter. On trouve cependant dans un grand nombre de recherches une combinaison des

deux approches, soit dans des phases indépendantes, exploratoire et probatoire, soit au sein même des opérations de la recherche, dans une certaine mixité des méthodes.

Qu'en est-il, dans ce contexte, de la sérendipité? Ce mot étrange, fabriqué de toutes pièces au dix-huitième siècle par Horace Walpole dans le récit des trois princes de Serendip (Sri Lanka actuel), signifie découvrir par accident et sagacité. Il s'agit d'une découverte heureuse d'une chose totalement inattendue et de grande importance, alors qu'on cherchait toute autre chose. Il s'agit donc de chance ou de hasard, mais d'une chance saisie par la sagacité de l'observateur, c'est-à-dire sa capacité intuitive et perspicace. Dès 1945, Merton utilise le terme pour décrire des découvertes fortuites, mais qui ont un impact théorique (Merton, 1945). C'est en 1948, dans un article qui porte sur la contribution de la recherche empirique sur le développement de la théorie sociologique, qu'il élabore systématiquement la notion de *sérendipité*. Merton y décrit un type d'expérience concrète souvent faite par les chercheurs : « Le modèle de sérendipité fait référence à l'expérience assez commune d'observer une donnée imprévue, anormale et stratégique qui donne l'occasion de développer une nouvelle théorie ou de complexifier une théorie existante »⁵ [traduction libre] (Merton, 1948, p. 506). Si les qualificatifs d'imprévu et d'anomal s'inscrivent fort bien dans la démarche des trois princes, Merton s'éloigne légèrement de la notion originelle en y inscrivant l'exigence stratégique : dans le conte, les princes de Serendip observaient à partir de leur seule curiosité, alors que la posture du chercheur est marquée par l'intention, elle s'inscrit à l'intérieur d'un projet de connaissance.

Quelles sont les conditions de possibilité de ces découvertes inattendues, anormales et stratégiques? Comment s'ouvrir à la chance? Comment saisir cette chance? Quel type de raisonnement est susceptible de conduire à la découverte? Nous avons affirmé que la recherche s'appuie toujours sur un raisonnement causal de nature inférentielle qui prend une forme déductive ou inductive. Nous avons ajouté que le raisonnement déductif est moins susceptible que le raisonnement inductif d'ouvrir à de nouvelles découvertes. La sérendipité renvoie à une troisième catégorie de raisonnement logique, le raisonnement abductif. C'est ce type de raisonnement que les princes de Serendip mettent en œuvre dans leur recherche. Il s'agit d'observer un ensemble de faits qui, mis ensemble, conduisent de manière indépendante de toute visée orientée de l'observateur à construire des hypothèses. Peirce, dans *Essays on the philosophy of science*, donne une définition de l'abduction :

La première amorce d'une hypothèse et son développement, qu'il s'agisse d'une simple interrogation ou qu'elle comporte un degré de confiance quelconque, est un type d'inférence que je propose d'appeler abduction. Cela implique une préférence pour une hypothèse plutôt qu'une autre qui expliquerait également les faits, pour autant que cette préférence ne repose sur aucune connaissance antérieure portant sur la véracité de l'hypothèse

ni sur aucun test d'hypothèse dans un processus probatoire. J'appelle ce type d'inférence du nom d'abduction parce que sa légitimité dépend de principes tout à fait différents de ceux des autres types d'inférences⁶ [traduction libre] (Peirce, 1957, cité par Swedberg, 2012, p. 17).

Le raisonnement abductif repose sur les dispositions des chercheurs. Paveau nous dit que « la sérendipité est une véritable disposition au sens philosophique du terme [...], une quête active même si elle n'a pas de but connu et non une attente passive devant l'inconnu » (Paveau, 2011, p. 227). Elle rappelle la *métis grecque* chez Morin, un « ensemble d'attitudes mentales qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité » (1999, p. 24). Peirce parle d'une « qualité biologique » des humains, celle de pouvoir sélectionner les hypothèses les plus appropriées parmi un grand nombre possible. Cependant, ces qualités humaines ne sauraient suffire. Il faut un environnement sociocognitif favorable et une configuration particulière de la recherche. C'est ainsi que la sérendipité est devenue une stratégie de recherche. Les sciences naturelles développent des méthodologies susceptibles de favoriser la découverte d'éléments inattendus. Qu'en est-il des sciences sociales?

Nous soumettons l'hypothèse que c'est dans la réduction/restauration de la complexité que les conditions d'émergence de faits nouveaux sont favorisées. La transformation progressive des formes du texte démultiplie les angles de lecture de l'objet permettant ainsi le surgissement de faits inattendus. Nous donnerons deux exemples. Le premier découle de l'application de deux systèmes de catégories et d'une analyse grammaticale automatique dans le cas d'un discours politique (Bourque & Duchastel, 1988). Les mots pleins du discours politique ont été catégorisés à l'aide d'une grille sémantique enrichie progressivement au fur et à mesure du déroulement de l'opération. Les mots avaient été préalablement indexés en fonction d'une grille morphosyntaxique et les phrases ont fait l'objet d'une analyse syntaxique déterminant les positions thématiques et les relations de détermination dans le discours. Un premier examen des données a montré l'importance égale des mots catégorisés sous l'étiquette de progrès et de celle de tradition. Cependant, l'application de l'analyseur indiquait que les mots catégorisés sous l'étiquette progrès se trouvaient en position thématique (selon l'approche de la grammaire fonctionnelle) alors que les mots de la catégorie tradition se trouvaient en position de déterminant. Il s'agissait là d'une découverte fortuite, permise par le dispositif complexe de description et d'analyse. Elle ne pouvait être anticipée à cette étape. Il restait à l'interpréter et c'est là que la sagacité du chercheur a été sollicitée. Cet arrangement syntaxique des catégories sémantiques renvoyait à une subsomption, dans le discours, d'une catégorie par une autre. Le discours en question appartient à la période duplessiste fortement caractérisée par l'orientation libérale de l'État doublé d'un attachement aux institutions prémodernes. Cette articulation donnait sens au slogan du ministre des Finances de l'époque :

« Restons traditionnels et progressifs ». Elle permettait de comprendre comment la tradition était articulée au progrès en mode secondaire : le progrès d'abord, mais dans le respect de la tradition.

Un second exemple renvoie aux automatismes mis en œuvre à l'occasion de l'analyse multidimensionnelle de données. Lorsque la méthode a permis le découpage des objets et leur catégorisation aux trois niveaux des métadonnées, des données structurelles et des données proprement discursives, il est possible de produire des analyses capables d'explorer un grand nombre de dimensions de l'objet. Ces analyses à l'aveugle, qu'elles soient de nature hypertextuelle ou factorielle, fournissent au chercheur des faits inusités qui peuvent éveiller chez lui la curiosité ou l'intuition. Le contrôle des opérations étant assuré, il est alors possible d'établir des plans quasi expérimentaux susceptibles de valider ces intuitions.

Conclusion

Nous avons tenté d'établir au point de départ que les oppositions entre démarche qualitative et démarche quantitative, pour pertinentes qu'elles puissent paraître dans un premier temps, s'épuisent rapidement dans le processus réel de la recherche qui mobilise les outils les plus utiles au moment opportun. Nous avons plutôt insisté sur les postures ontologiques des chercheurs en sciences sociales, avouant notre préférence pour une posture intermédiaire entre positivisme et constructivisme, une posture que nous avons dénommée concordataire. Nous accordons à la réalité une présomption d'existence indépendante de toute construction, nous pensons que le processus de connaissance scientifique implique la production d'opérations d'objectivation. Nous croyons qu'il est possible d'approximer la réalité dans des modèles de représentation qui permettent la comparaison sur la base de modèles idéaltypiques. Nous avons établi que la connaissance scientifique procède à une nécessaire réduction de l'objet de départ par l'application d'un ensemble d'opérations. Comme nous l'avons vu, ces opérations conduisent paradoxalement à une restauration de la complexité de l'objet. Ce n'est que sur une base empirique, en reconnaissant la matérialité des objets à l'étude, qu'il est possible de dépasser la simple interprétation spontanée des données. L'interprétation se déploie selon deux axes. Le premier est de nature épistémologique et concerne les écarts au maintien d'une adéquation entre empirie et théorie. Le chercheur doit se prémunir à la fois d'une sous-interprétation trop collée sur les données et d'une surinterprétation qui excède ce que les données autorisent. Le deuxième axe est plus empirique. Il consiste à discriminer entre les niveaux d'interprétation en relation avec les opérations de la recherche. Les interprétations locales sont susceptibles d'un contrôle et d'une réplication alors que les interprétations globales dépassent l'espace de validation dans la mesure même où elles restaurent une complexité difficilement maîtrisable. Nous avons conclu en interrogeant les diverses formes du raisonnement scientifique. Nous avons affirmé qu'aussi bien le qualitatif

que le quantitatif relèvent d'une logique causale de nature inférentielle, plus ou moins inductive ou déductive. Nous avons indiqué que la logique inductive est plus ouverte à la découverte, mais ne peut suffire à valider les interprétations. Nous avons enfin exploré les voies de l'abduction, forme du raisonnement difficilement cernable. Nous avons tenté de montrer que cette forme de raisonnement ouvre sur la découverte et nous avons proposé quelques illustrations sur les conditions de l'environnement de recherche susceptible de faire émerger des faits inusités qui devront être saisis intuitivement et validés par la méthode quasi expérimentale. Il nous resterait à réfléchir davantage sur les diverses formes que peut prendre le raisonnement abductif et déterminer les stratégies particulières pouvant favoriser son développement. Cela fera l'objet d'une autre réflexion.

Notes

¹ Notre choix de ces auteurs est motivé par la couverture de leurs réflexions. Le chapitre de Guba et Lincoln a été publié dans un des plus importants ouvrages collectifs sur la recherche qualitative (Denzin & Lincoln, 1994). La contribution d'Olivier de Sardan se situe dans le contexte européen. En ce qui concerne notre contribution, elle permet de mieux situer notre posture.

² Cette figure s'inspire de Meunier (1993). L'explication de cette figure reprend certains éléments présentés dans Duchastel et Laberge (2014).

³ Nous nous inspirons ici de notre pratique d'analyse du discours à l'aide de systèmes informatiques, mais les opérations formelles peuvent aisément être transposées dans tout autre contexte d'analyse de données discursives. Les opérations décrites dans la Figure 1 s'appliquent *mutatis mutandis* à toute démarche d'établissement des données, de leur description et analyse et de leur interprétation.

⁴ La question de la découverte était au centre du questionnement du 4^e Congrès du Réseau international francophone de recherche qualitative, en 2013, dont le thème était La logique de la découverte en recherche qualitative. Nos réflexions ont été développées dans ce cadre.

⁵ « *The serendipity pattern refers to the fairly common experience of observing an unanticipated, anomalous and strategic datum which becomes the occasion for developing a new theory or for extending an existing theory* » (Merton, 1948, p. 506).

⁶ « The first starting of a hypothesis and the entertaining of it, whether as a simple interrogation or with any degree of confidence, is an inferential step which I propose to call abduction. This will include a preference for any one hypothesis over others which would equally explain the facts, so long as this preference is not based upon any previous knowledge bearing upon the truth of the hypothesis, nor on any testing of the hypothesis after admitting them on probation. I call all such inferences by the peculiar name, abduction, because its legitimacy depends upon altogether different principles from those other kinds of inferences » (Peirce, 1957, pp. 236-237).

Références

- Bourque, G., & Duchastel, J. (1988). *Restons traditionnels et progressifs. Pour une nouvelle analyse du discours politique : le cas du régime Duplessis au Québec*. Montréal : Boréal.
- Denzin, N K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit*. Paris : Aubier.
- Duchastel, J., & Laberge, D. (1999a). Des interprétations locales aux interprétations globales : combler le hiatus. Dans N. Ramognino, & G. Houle (Éds), *La normativité dans les sciences sociales* (pp. 51-72). Toulouse : Presses de l'Université Toulouse LeMirail.
- Duchastel, J., & Laberge, D. (1999b). La recherche comme espace de médiation interdisciplinaire. *Sociologie et sociétés*, 31(1), 63-76.
- Duchastel, J., & Laberge, D. (2011). La mesure comme représentation de l'objet. Analyse et interprétation. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3435>
- Duchastel, J., & Laberge, D. (2014). Au-delà de l'opposition quantitatif/qualitatif. Convergence des opérations de la recherche en analyse du discours. *Corela, HS-15*. Repéré à <https://journals.openedition.org/corela/3524>
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Éditions Gallimard.
- Giddens, A. (1987). *Social theory and modern sociology*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage Publications.
- Merton, R. K. (1945). Sociological theory. *American Journal of Sociology*, 50(6), 462-473.
- Merton, R. K. (1948). The bearing of empirical research upon the development of social theory. *American Sociological Review*, 13(5), 505-515.
- Meunier, J.-G. (1993). Le traitement et l'analyse informatique des textes. *Revue de liaison de la recherche en informatique cognitive des organisations (ICO Québec)*, 6(1-2), 19-41.
- Molino, J. (1989). Interpréter. Dans C. Reichler (Éd.), *L'interprétation des textes* (pp. 9-52). Paris : Éditions de Minuit.
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite. Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris : Seuil.

- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.
- Paveau, M.-A. (2011). *Ce lumineux objet du désir épistémique*. Archives ouvertes, Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00596738>
- Peirce, C. (1957). *Essays in the philosophy of science*. New York, NY: Bobbs-Merrill.
- Ricœur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Éditions du Seuil.
- Seidel, J., & Kelle, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. Dans U. Kelle (Éd.), *Computer-aided qualitative data analysis* (pp. 52-61). London: Sage Publications.
- Soulet, M.-H. (2012). Interpréter sous contrainte ou le chercheur face à ses données. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes », 12*, 29-39.
- Swedberg, R. (2012). Theorizing in sociology and social science: Turning to the context of discovery. *Theory and Society, 41*(1), 1-40.
- Tacq, J. (2011). Causality in qualitative and quantitative research. *Quality and Quantity, 45*(2), 263-291.
- Weber, M. (1978). *Economy and society. An outline of interpretive sociology*. Berkeley, CA : University of California Press.

Jules Duchastel est un chercheur réputé internationalement qui a fait sa marque dans le domaine de la sociologie politique appliquée à l'étude des transformations de la régulation politique dans l'histoire des cinquante dernières années au Canada et, plus récemment, dans le contexte de la mondialisation. Il s'est également distingué par une abondante production méthodologique en analyse du discours assistée par ordinateur dont il a fait la base de son travail de recherche.

Danielle Laberge a été, pendant plus de vingt ans, professeure au Département de sociologie de l'UQAM où elle a enseigné les méthodes de recherche et l'épistémologie aux trois cycles. Ses recherches ont porté sur la pauvreté et l'exclusion sociale. Entre 2001 et 2008, elle a assumé la fonction de vice-rectrice à la vie académique et de vice-rectrice exécutive à l'UQAM. Depuis 2008, son enseignement et ses recherches ont porté sur la gestion de projet.

Pour joindre les auteurs :
duchastel.jules@uqam.ca
laberge.danielle@uqam.ca

Les impuretés du travail de l'ethnographe sur un terrain sensible. Deuil en ligne et traces numériques des morts

Hélène Bourdeloie, Ph. D.

Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité – LabSic, France

Résumé

D'après une enquête ethnographique hors ligne et en ligne sur le rôle du numérique dans le processus de deuil et le rapport que les endeuillés entretiennent aux traces numériques *ante* et *post mortem* de leurs proches défunts, ce travail interroge l'ensemble des impuretés qui l'ont jalonnée. Ancré dans un positionnement qui s'inscrit dans la théorie des savoirs situés revendiquant une science subjective, engagée, impure et normative, ce travail réflexif a pour objectif de dévoiler le caractère heuristique et épistémique de ces « impuretés ». Dans un terrain jugé sensible, il est montré comment ce que le dispositif de l'enquête, y compris l'ethnographe et sa relation aux enquêtés, fait au terrain et *vice versa*. L'article vise ainsi à réhabiliter tout ce qui est parfois escamoté dans la pratique scientifique afin d'en faire une norme.

Mots clés

ENQUÊTE, IMPURETÉ, NUMÉRIQUE, SUBJECTIVITÉ, DEUIL, TRACE, ETHNOGRAPHIE EN LIGNE, RÉFLEXIVITÉ, AFFECT, ÉMOTION, ÉTHIQUE, TERRAIN SENSIBLE

Introduction

S'outiller à la réflexivité : assumer les subjectivités de l'ethnographe et les impuretés de l'enquête

De 2014 à 2018, un projet de recherche qui interrogeait les identités numériques *post mortem* (Georges, 2013) a été réalisé, et nous¹ y avons eu la responsabilité de conduire une enquête quantitative et qualitative sur le rôle du numérique dans le processus de deuil et le rapport que les endeuillés² entretiennent aux traces numériques *ante* et *post mortem* de leurs proches défunts. Cette enquête ethnographique hors ligne et en ligne comprenait notamment la conduite de 52 entrevues réalisées auprès d'endeuillés – en

Note de l'auteure : Nous remercions les évaluateurs et évaluateuses pour leurs commentaires à la première version de ce texte et qui ont largement contribué à son amélioration.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 38(2), pp. 25-46.
LA RECHERCHE QUALITATIVE : DE LA VULNÉRABILITÉ À LA DÉCOUVERTE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2019 Association pour la recherche qualitative

majorité des femmes –, l’observation d’espaces mémoriaux et d’hommages en ligne dédiés à leurs proches défunts ou de traces numériques produites de leur vivant ainsi que d’une série de données issues de 4275 mémoriaux numériques créés sur le mémorial en ligne Paradis Blanc³.

Quoiqu’ayant une connaissance de la sociologie du numérique et une expérience de terrain avérée, nous n’avions pas de culture en sociologie de la mort. Nous avons ainsi dû nous armer sur un plan théorique⁴ et explorer le terrain avec prudence. Ce sont quatre années au cours desquelles une expérience de recherche et humaine qui fut tout sauf une robinsonnade a été vécue. Forte en émotions et pétrie de subjectivités, cette recherche a constitué un véritable défi scientifique et humain : scientifique en ce qu’elle a contribué à assumer notre ancrage dans le camp des partisans d’une science impure; humain, car elle nous a affectée et poussée dans nos retranchements. Il a fallu un effort de distanciation certain; non sur le terrain, car en mettant *in situ* à distance nos informateurs, nous ne leur aurions pas accordé la place qui leur incombait (Favret-Saada, 1977, 2009) et nous serions scientifiquement fourvoyée; mais au plus profond de nous, lorsque nous n’étions plus sur le terrain. Il fallait nous protéger de la déroute; des risques encourus. Comme l’écrit Favret-Saada, « si je n’étais outillée pour l’affronter, nul ne pense que je pourrais m’en tirer sans dommage, éventuellement même y survivre » (1977, p. 23). Ce terrain était sensible du point de vue de la collecte, de la détention et de la diffusion des données de recherche (Renzetti & Lee, 1993). Sensible aussi, car l’ethnographe s’introduit dans la vie privée des enquêtés et se livre à une forme d’introspection de leurs profonds états d’âme (Cefaï & Amiraux, 2002); sensible enfin, car les risques affectifs qui pèsent (Renzetti, 2012) peuvent compromettre la pratique scientifique et affecter l’être qui se trouve derrière la chercheuse. Difficilement « préhensible » (Boumaza & Campana, 2007, p. 11), le terrain a posé des questions méthodologiques⁵ et éthiques auxquelles nous n’avions jamais été confrontée. Il nous a amenée à développer un travail de réflexivité qui, bien que devenu classique en sciences sociales, en particulier du fait de la légitimation de l’ethnographie comme démarche (Naudier & Simonet, 2011), était ici spécifique. En sciences sociales, les partisans d’une posture engagée ont effectivement sans doute remporté la partie, l’affichage des subjectivités n’étant plus une honte (Clair, 2016; Olivier de Sardan, 2000, etc.). Peu de place n’en reste pas moins encore réservée au « travail émotionnel » (Renzetti, 2012) parce qu’en raison de l’emprise des affects, dès lors qu’on les prendrait pour des scories, la pratique scientifique peut être « entachée », voire battue en retraite⁶ : « accepter d’être affecté suppose [...] qu’on prenne le risque de voir s’évanouir son projet de connaissance », écrit Favret-Saada (2009, pp. 158-159).

Ce travail, qui contribue à étoffer la réflexion sur ce que l’ethnographe fait au terrain et vice versa (*cf.* Favret-Saada, 1977; Geertz, 1973/1998), interroge les « impuretés » qui, d’ordre contextuel, culturel, émotionnel, relationnel,

méthodologique, éthique ou technique... ont « affecté » cette enquête. Ce que nous appelons ici « impureté »⁷ concerne tout « élément étranger » qui « corrompt » l'activité scientifique. Dans le même temps, on pourrait objecter qu'en admettant que la science soit impure, intéressée, normative et subjective – dans la mesure où le positionnement de la scientifique s'enracine dans des contextes culturels, sociaux, politiques et des rapports de pouvoir (Haraway, 2007; Harding, 1993) – pourquoi porter son attention sur des « impuretés » qui en sont *de facto* constitutives? En fait, ce n'est pas parce qu'on plaide pour une science impure qu'on peut se soustraire à son examen. Si les impuretés de la science tendent à devenir une norme, en tout cas pour les chercheuses ferventes adeptes d'une démarche réflexive (Clair, 2016; Harding, 1993; Haraway, 2007), ne pas les interroger serait scientifiquement contre-productif. La nécessité de prendre à bras le corps ces impuretés ne se fait donc pas uniquement pour les accepter sans contredit, et encore moins pour les tenir à distance, mais pour mieux objectiver leur rapport au savoir; dit autrement, pour favoriser cette fameuse « objectivité forte » que décrit Harding (1993) et qui consiste à reconnaître que le savoir est (subjectivement) situé, c'est-à-dire élaboré d'après un point de vue et une inscription dans le monde social. Rendre explicite leur positionnement, c'est ainsi renforcer leur objectivité (Harding, 1993) et voir en quoi les impuretés peuvent constituer des ressources (Clair, 2016; Harding, 1993) heuristiques et épistémiques.

La première partie interroge ces impuretés à partir du dispositif traditionnel d'enquête en montrant qu'à la solde d'influences culturelles et sociales, il place l'enquêtrice et les enquêtés dans une relation complexe. La seconde partie les questionne dans la perspective de l'ethnographie en ligne à l'aune du « problème » que constituent les données observées et la posture de l'ethnologue pour ce faire.

L'enquête : un dispositif sous influences

S'il est un poncif d'avancer que l'enquête est un artefact nécessaire (Le Marec, 1996) pour colliger des données et que sa fabrique influe sur leur recueil, aller au-delà de ce constat pour identifier la valeur heuristique de cet « artefact » partie prenante de l'analyse constitue une fin louable.

La construction sociale et culturelle du dispositif d'enquête

Tout laisse à penser que le dispositif d'enquête est en enfilade. Le guide d'entrevue est produit dans un contexte social et culturel dans lequel sont plongés les enquêtés. Or ce contexte conduit à des représentations et à des concepts qui président à son élaboration. Ici, le guide d'entrevue a ainsi été conçu d'après un objet de recherche adossé à un cadre théorique où la mort, le numérique, le devenir des traces numériques ou des valeurs religieuses ont été questionnés depuis des concepts empreints de normes, de traditions ou de faits sociaux relevant de la culture occidentale, voire française. Certaines questions sur la religion auraient par exemple été impossibles dans d'autres sociétés éminemment culturelles (Baudry, 2003), le deuil s'abordant différemment

selon les contextes et les individus. Il peut désigner une rupture géographique, temporelle ou sentimentale, etc. Il peut ou non s'exprimer par la peine en fonction de l'« ordre culturel qui gouverne l'élaboration d'un sentiment » (Baudry, 2003, p. 476). En fonction des disciplines, le deuil ne désigne pas non plus les mêmes réalités. En sociologie, il renvoie surtout aux codifications sociales d'une société régulatrice (Baudry, 2003); pour les psychanalystes, il est plutôt un état psychique. La position théorique est donc aussi celle qui permet, au moment même de l'entrevue, d'accueillir une forme d'œcuménisme. Idem pour ce qui concerne les liaisons que les endeuillés entretiennent avec leurs proches défunts. Éloignée des injonctions sociétales voulant placer le mort du côté du souvenir, notre posture théorique s'inscrit dans la lignée des travaux de la psychologue clinicienne Molinié (2006) ou de la philosophe Despret (2015) selon lesquelles les morts ont une « existence », une présence, une place, un statut et produisent un effet sur le vivant (Despret 2015). Munie de cette posture, nous nous sentons d'autant plus armée pour écouter la personne endeuillée et interagir avec elle. Cette position théorique doit par ailleurs être envisagée en cours d'entrevue, en tout cas suffisamment pour mettre à l'aise les endeuillés et déjouer leurs inhibitions incorporées. Car dans une société qui accorde peu de crédit aux liens avec les morts, les endeuillés éprouvent souvent de la difficulté à reconnaître ces liaisons, ou à recevoir une manifestation de leur part : une endeuillée s'excuse de témoigner d'un signe qu'elle aurait reçu de son feu fils; une autre se montre gênée d'avouer ressentir la présence d'une ombre à son domicile qui pourrait incarner sa feu sœur; une autre déclare, en se justifiant, parler à haute voix à son défunt fils devant son ordinateur, etc. Pour faire nôtre cette position théorique, il a néanmoins fallu nous familiariser avec la mort sur le plan théorique et méthodologique⁸, c'est-à-dire adopter certaines recommandations en termes de « travail émotionnel » (Dickson-Swift, James, Kippen, & Liamputtong, 2009), mais surtout nous immerger dans le terrain de sorte à prendre pleinement au sérieux nos informateurs (Favret-Saada, 2009). En effet, cet objet et ce terrain nécessitent une implication émotionnelle forte et ne se laissent pas saisir aisément (Renzetti, 2012). De la construction du guide d'entretien à son interprétation sur le terrain, les effets de contexte⁹ imposent des « ajustements méthodologiques » (Boumaza & Campana, 2007, p. 9). La position théorique n'est pas forcément performée au moment de l'entretien¹⁰, cet échange relationnel auquel prennent part divers actants (lieu, contexte, objets, etc.) qui concourent à définir la relation entre l'enquêtrice et chaque enquêté. *In situ*, la lecture et l'interprétation de la grille d'entretien peuvent varier selon la personnalité de l'enquêtrice, les contraintes situationnelles et la relation qui s'instaure en cours d'entrevue. La situation d'enquête est plus ou moins jalonnée de traverses du fait que l'enquêtrice et les enquêtés ne partagent pas la même orientation sexuelle, les mêmes valeurs culturelles ou acquis éducatifs (Renzetti, 2012). Les questions et réponses ne prennent pas la même forme lexicale ou langagière selon le sexe, l'âge, la catégorie sociale ou l'origine ethnique de

chacun et selon les contextes dans lesquels les entrevues s'opèrent. Les données produites dans ce cadre sont une affaire de « marché linguistique » (Bourdieu, 1982) dans la mesure où les conditions sociales d'acquisition, de production et d'utilisation de la langue diffèrent selon la position sur l'échelle sociale ou l'histoire de vie (Bourdieu, 1982). Enquêtrice et enquêtés ne partagent pas toujours les mêmes acceptions des notions évoquées et peuvent même en arriver à déplacer le sens affublé dans la construction de l'enquête. C'est pourquoi l'entrevue n'est pas qu'un seul dispositif de recueil de données; elle est surtout une situation de communication (Le Marec, 1996), une relation faite de réflexivité et d'émotivité : la personne enquêtée fait le récit de confidences souvent douloureuses; sa vie est plus ou moins passée au crible. L'enquêtrice fait quant à elle cas de diverses subjectivités pour objectiver son rapport au savoir. Dans cette relation, il faut allouer une place conséquente aux informateurs. Pour cela, l'ethnologue doit s'engager, être « prise », se laisser affecter (Favret-Saada, 1977, 2009). Car la neutralité et la transparence sont tout simplement impossibles du fait de « la dimension humaine omniprésente » (Boumaza & Campana, 2007). Au-delà, elles ne sont pas souhaitables, et encore moins dans le cadre d'un sujet sensible où toute posture intellectualiste (Bourdieu, 2003), voire dominante, pourrait être très mal perçue. Humains et non-humains concourent ainsi à caractériser la relation d'enquête, à produire du sens, un résultat.

« Raté épistémique » versus vertu méthodologique

La relation qui caractérise l'enquête est en principe asymétrique (Mauger, 1995), puisqu'un enquêteur est demandeur et la personne enquêtée, « offreuse ». Elle l'est souvent pour beaucoup d'enquêtes dans lesquelles les chercheurs dominent généralement par leur position sociale, sinon par le capital culturel qu'on leur assigne. Cette condition de « marché linguistique » (Bourdieu, 1982) peut néanmoins varier. Dans le cas présenté ci-après, elle a clairement pesé « en faveur » d'une enquêtée, à tout le moins en apparence, car sa plainte consécutive donnera une autre façon de voir les choses. Regorgeant de questionnements éthiques¹¹ pour les deux parties, il a semblé de notre devoir de relater cette expérience et de l'interroger plutôt que de l'anéantir en la traitant comme un résidu du projet de recherche. Il le fallait pour sa valeur scientifique certes, mais aussi pour nous-même et nos collègues en vue de partager son raté épistémique autant que son bienfait méthodologique et réflexif.

Après le temps de l'expérience et de l'exercice thérapeutique est en effet venu celui de raconter ce qui, pour certains chercheurs précédemment confrontés à ce type de situations, aurait pu être vu comme le signe d'un échec, une erreur de positionnement, un problème personnel là où se joue en fait une relation complexe arrimée à de puissants effets de contexte. Nous considérerons donc que cette expérience est sortie de son contexte formel de recherche dans la mesure où le « contrat » tacite a été rompu par les deux parties : nous avons fait le choix de ne pas

exploiter les confidences de cette entrevue, et l'endeuillée celui de la diffuser, au mépris du consentement de l'assistante de recherche. Pour éviter de froisser l'endeuillée, nous avons également choisi d'en dire le moins possible sur ses caractéristiques et de nous abstenir de citer ses propos postérieurs à l'entrevue.

Alors qu'une étudiante enquêtrice conduisait un entretien auprès d'une endeuillée d'une cinquantaine d'années (diplômée du supérieur et sans profession au moment de l'entrevue) témoignant de plusieurs deuils traumatiques (la perte d'enfants, de frères, d'un ami cher et plus récemment du conjoint s'étant donné la mort), cette dernière a subitement inversé le rapport enquêtrice-enquêtée. En cours d'entretien, les interactions se sont modifiées; un nouveau « jeu » s'est imposé (Wax, 1986, cité par Boumaza & Campana, 2007). Après que l'enquêtrice eut posé des questions sur les circonstances de la mort et le processus de deuil concernant le feu conjoint de l'endeuillée, cette dernière n'a plus répondu, mais a retourné la question à la jeune enquêtrice, l'interrogeant sur sa propre définition du deuil. Désarmée, déstabilisée et troublée par ce brusque renversement des rôles, la stagiaire enquêtrice a, malgré elle, accepté le jeu de l'enquête inversée en fournissant une réponse personnelle et spontanée sur sa conception du deuil inspirée du sens commun selon lequel « faire son deuil » renvoie à l'oubli et au fait de « *tourner la page* » (*sic*). Heurtée par cette réponse, l'enquêtée a déprécié l'enquêtrice en la reléguant à son statut d'étudiante. La situation de témoignage s'est dès lors soudainement transmuée en une forme d'interrogatoire dans lequel l'enquêtrice, interrogée sur ses connaissances théoriques sur le deuil, n'a pas su répondre aux attentes de la deuilleuse¹² qui s'en est trouvée effarouchée. Manifestement blessée, cette dernière a par la suite formulé une plainte par courriel pour marquer son indignation et dénoncer ce qu'elle considérait comme un « piège ». Elle avait assurément pâti du passage de l'enquêtrice (Renzetti, 2012).

Sur un plan épistémique, cette entrevue est un vrai raté : nous avons renoncé à l'analyser compte tenu des récriminations de l'enquêtée et de son refus d'échanger sur cette expérience (nous lui avons laissé en vain plusieurs messages téléphoniques pour tenter d'apaiser la situation). Nous nous y sommes également résignée par souci déontologique, mais aussi pour protéger la collaboratrice qui avait *ipso facto* manifesté des signes de désarroi après l'entrevue, et nous-même.

Encore que cette expérience ait eu une réelle « vertu méthodologique », ce n'est néanmoins que lors de la « reprise » (Barrelet, 2017; Favret-Saada, 1977) que nous en avons pris acte. Sur le plan méthodologique, ce raté a d'abord conforté l'idée que l'acceptation d'un entretien n'est ni neutre ni dépourvue d'intérêt : elle fait sens, même si celui-ci n'est pas toujours conscientisé des enquêtés. Le don, c'est-à-dire l'offre de témoignage, implique de recevoir. La situation d'enquête est en effet comparable à un « marché » : les enquêtés peuvent s'estimer lésés s'ils livrent des données sans rien recevoir en retour (Blauner & Wellman, 1982), si ce n'est l'écoute. Ce bénéfice n'en

reste cependant pas à négliger lorsque l'on sait que dans les cas d'expériences émotionnellement choquantes, la participation à une enquête peut être positive en termes thérapeutiques (Blauner & Wellman, 1982; Campbell & Adams, 2009). C'est d'ailleurs plutôt sur ce plan que s'est négocié le « marché » de notre enquête : une personne accepte de parler pour libérer la parole ou le refuse parce que, psychologiquement affaiblie – le plus souvent dans le cas de décès récents ou périnataux par exemple –, elle n'est pas en mesure d'affronter une situation qui suppose une présentation et une représentation de soi. La caractérisation de ce « marché » ne s'en recompose pas moins en cours d'entrevue où la chercheuse peut se retrouver non plus en position de demandeuse, mais d'offreuse. Il n'était ainsi pas rare que les enquêtés nous affublent *in situ* d'une casquette de spécialiste de la gestion des données numériques *post mortem* (cette projection a probablement constitué, au reste, un des motifs de l'acceptation de plusieurs entretiens). Plusieurs enquêtés nous ont en effet sollicités pour faire disparaître les traces en ligne de leurs feus proches, pour savoir comment en disposer, ou encore modifier les paramètres d'un compte Facebook pour qu'un membre de la famille devienne « ami » avec la défunte. L'entrevue évoquée plus haut laisse quant à elle à supposer que l'endeuillée était aussi demandeuse; nous avons en effet appris en cours d'entrevue qu'elle était en train de rédiger un recueil sur le deuil. En fait, si les enjeux de l'enquête avaient été préalablement définis par les deux parties, les termes n'en avaient pas moins été « redéfinis » en cours d'entrevue. Alors que l'assistante-enquêtrice venait recueillir le témoignage de deuils vécus, la réaction de l'enquêtée montre que ses attentes ne correspondaient *a priori* pas à la situation d'enquête proposée : l'endeuillée, qui semblait encore très éprise par le traumatisme de la disparition récente de son conjoint – et qui occupait aussi une position d'actrice du domaine funéraire –, aurait pu s'attendre à un échange réflexif, d'égal à égal ou de pair à pair sur le sujet du deuil. À raison, l'enquêtée pouvait supputer que l'assistante stagiaire possédait un savoir théorique – ou en tout cas qu'elle en aurait fait part dans le cadre de cet entretien – conforme à l'image qu'on a du milieu universitaire et à celle véhiculée par un projet soutenu par un organisme national de recherche. Au demeurant, le courriel de l'endeuillée abonde dans ce sens puisqu'elle s'étonne que l'enquêtrice ne soit pas parvenue à expliquer les finalités scientifiques du projet. En vérité, bien que formée à la revue de la littérature de ce projet, l'assistante n'avait ici pas été en mesure d'actualiser son savoir théorique. Elle n'avait pas su donner le « gage » de la légitimité (Boumaza & Campana, 2007) professionnelle. Pire, l'enquêtrice ne s'était pas « engagée » dans l'entrevue (Cefaï & Amiraux, 2002). Elle ne semblait pas non plus détenir de légitimité « personnelle » : elle n'avait pas connu de situations traumatiques de deuil, comme le lui a fait insidieusement remarquer l'endeuillée. Elle n'est pas parvenue à s'imposer personnellement auprès de l'enquêtée. Or « ceux qui n'ont pas été pris, ils ne peuvent pas en parler », écrit Favret-Saada (1977, p. 35). L'enquêtrice

n'a donc pu trouver sa place (Barrelet, 2017). Affaiblie par la tournure prise par l'entretien, elle n'a pas su montrer « sa capacité à investir le terrain » (Boumaza & Campana, 2007, p. 13). Le « pacte » n'avait pu s'engager : dans cette relation, l'enquêtée, qui se sentait manifestement trahie, semblait avoir tout donné sans rien recevoir. Elle n'avait pas non plus trouvé sa place.

Avec le temps de la réflexion, il est néanmoins permis de nous demander si l'enquêtée avait vraiment laissé à l'enquêtrice la possibilité de légitimer sa position et de fixer la situation d'enquête. Son courriel dolent et litigieux laisse à penser le contraire. Elle y fait en effet part d'un échange insistant enduré contre sa volonté et déclare détenir l'enregistrement de la vidéo en comptant la diffuser auprès d'acteurs du funéraire. Ce faisant, l'enquêtée elle-même n'avait visiblement pas posé les conditions de l'entrevue : elle aurait non seulement enregistré une vidéo à l'insu de l'assistante de recherche – la privant dès lors d'accepter ces conditions et rompant ainsi leur « contrat » tacite –, mais aussi fait ultérieurement part, dans l'entretien, de sa position d'« actrice » dans le domaine du deuil (elle avait déclaré un volume sur le deuil). Le « gage » (Boumaza & Campana, 2007) que pouvait donner l'enquêtrice sur les conditions de réalisation de l'entrevue était donc, quoi qu'il arrive, entamé.

Au fond, si l'enquêtrice stagiaire a pu commettre certaines maladresses – elle avait néanmoins déjà une expérience du terrain et conduit une dizaine d'entrevues dans le cadre de ce projet –, l'intérêt consiste surtout à comprendre ce qui s'est produit dans cette relation et pourquoi elle a tant affecté l'enquêtée, l'enquêtrice – laquelle s'est empressée de confier avoir été « mentalement affectée » (*sic*) – et nous-même. Difficile, ce terrain nous avait maléficiées. L'emprise des émotions sur la chercheuse et sur sa vie privée n'est certes pas un constat nouveau. Dans les années 70, lorsque Favret-Saada (1977) a étudié la sorcellerie dans le bocage normand, n'a-t-elle pas été prise dans les sorts et contrainte de se désorcèler? L'engagement de la chercheuse a d'ailleurs été à double tranchant puisque l'ensorcellement lui a donné le gage de la crédibilité tout en la contraignant à abandonner, au moins pour un temps, sa recherche. Mais au fond, le problème pour la chercheuse n'est pas tant d'être affectée que de l'accepter (Favret-Saada, 2009). Ces effets viciés, cette relation émotionnelle doivent être intégrés à l'objet de recherche, car ils en sont constitutifs (Renzetti, 2012). L'erreur consisterait bien à les escamoter ou à les sortir de l'objet de la recherche. C'est toutefois dans le temps de l'analyse que s'opère la prise de distance, car « dans le moment où on est le plus affecté, on ne peut pas rapporter l'expérience; dans le moment où on la rapporte, on ne peut pas la comprendre. Le temps de l'analyse viendra plus tard », écrit Favret-Saada (1990, p. 9).

Observer en ligne : le problème des données et de leur collecte

Si l'ethnographie traditionnelle a de nombreux points communs avec l'observation en ligne (Pastinelli, 2011), le problème des données ou traces numériques¹³ réside dans le

fait que derrière le traitement informatisé se cache le « fantasme de l'objectivité » (Plantin & Monnoyer-Smith, 2013). Or s'il est un truisme de considérer que l'informatique, prétendue « science exacte », permet de pallier l'objectivité faisant *a priori* défaut aux sciences humaines et sociales (Plantin & Monnoyer-Smith, 2013), cette croyance tend pourtant à circuler tant les données et les graphes visuels fascinent (Plantin & Monnoyer-Smith, 2013). Pourtant, la science des algorithmes n'est évidemment pas neutre (Cardon, 2013). Les traces numériques ne sont pas plus objectives. Elles sont tout autant « relatives » et matière à différents registres de valeurs et significations.

Traces et données numériques : des sens en trompe-l'œil

Offrant un nombre incommensurable de données aisément disponibles, les plateformes socionumériques constituent un puissant « laboratoire social » pour la recherche. La difficulté consiste pourtant à leur donner du sens et à résister au piège qui consisterait à présumer que la réalité observée est « objective » ou « naturelle » (Jounin, 2008, p. 259), car délestée des effets de la présence de l'observatrice. Ici aussi, les données sont choisies et mises en scène par les internautes qui les rendent ou non visibles. Via ces traces numériques emmagasinées sur le web, l'ethnographe étudie le dicible, soit une collecte de traces liée au formatage et à la matérialité du dispositif technique. Or ce dernier dispose d'une place majeure dans les phénomènes d'écriture, de production d'information comme de lecture et d'interprétation (Bouchardon, 2009). Selon ses paramètres, ses fonctionnalités et ses formats d'écriture, chaque dispositif permet d'écrire différemment la mort (Wrona, 2011) et, partant, de déplacer les normes en termes de pratiques de deuil en ligne (Wagner, 2018). Avant que Facebook n'étende sa gamme d'emojis en 2016, le seul « *like* » n'était pas sans poser problème dans le cadre d'un deuil (Wagner, 2018), car s'il pouvait exprimer un soutien à une famille endeuillée, il pouvait tout autant signifier le contraire. Plus encore, un même emoji est diversement interprété d'une personne à une autre (Miller et al., 2016) et peut, selon la marque de l'objet connecté, prendre une forme distincte et ainsi le destinataire reçoit un autre symbole que celui qui a été émis. Très présente dans les mausolées numériques, la bougie numérique ne recouvre pas la même signification si un usager l'y a déposée, si la plateforme l'a générée automatiquement à la suite d'un hommage, si elle est gratuite ou payante. Produite par un dispositif technique, activée par un internaute ou transformée par un robot, la trace n'a donc pas le même sens ni la même valeur (Bourdelloie & Chevret-Castellani, 2019).

Ensuite, la partie ne représente pas le tout. Les traces volontairement déposées, et notamment les plus visibles et celles qui génèrent un trafic d'activités, sont souvent le fait de minorités (Jouët & Le Caroff, 2013), d'un échantillon du monde social (Jouët & Le Caroff, 2013). De même, les traces en ligne des endeuillés n'incarnent pas les pratiques sociales de deuil et d'hommage. Ainsi, sur le site web *Dans nos cœurs*,

pourtant considéré comme un espace actif dans le domaine du souvenir en ligne, seuls 3,15 %¹⁴ des défunts possèdent un espace souvenir « géré »¹⁵ (60 000) sur 1 900 000 avis de décès enregistrés en ligne en France. Statistiquement parlant, cette audience est donc faible si on la rapporte à la population des morts en France par année (614 000 décès en 2018 selon l'INSEE¹⁶). De la même façon, la majorité des mémoriaux sur Paradis Blanc comprenait peu de traces d'activités (80 % des créateurs d'un mémorial n'avaient pas renseigné le lieu de naissance ou le lieu de décès du défunt; 45,89 % n'avaient pas inséré de photographie de la personne et 25,47 % des mémoriaux ne comprenaient aucun hommage principal) alors qu'une minorité de pages mémorielles était très « active ». C'est aussi, du reste, un des nombreux paradoxes du numérique que de disposer de nombreuses données apparentes qui concernent en réalité un faible nombre d'individus (Jouët & Le Caroff, 2013), d'autant plus que les traces d'activité des internautes, perceptibles de l'ethnographe qui ne voit que le *front-office*, laissent dans l'ombre les activités produites « en coulisse ». Certaines traces ont pu exister puis disparaître si la plateforme est modérée. Sur Dans nos cœurs, des publications ont ainsi été supprimées, car des membres de la famille d'un défunt avaient accusé en ligne sa conjointe d'être responsable de sa mort ; d'autres l'ont été car elles émanaient d'amantes du défunt alors que sa page mémorielle avait été créée par son épouse¹⁷.

De la même façon, si la partie ne représente pas le tout, les données ostensibles peuvent aussi être trompeuses, car elles contribuent à construire des « catégories d'analyse ». Ainsi, lorsque nous déduisons que plus de 82 % des mémoriaux en ligne sur Paradis Blanc ont été créés par des femmes sur la base d'une observation du prénom des créateurs de mémoriaux, nous ne prenons pas en compte les possibilités de prénoms mixtes ou de pseudonymes, et encore moins celles des questions identitaires rabattues ici au sexe biologique (Cervulle & Quemener, 2014). Se fier aux seules traces matérielles manque ainsi non seulement de contexte (Jouët & Le Caroff, 2013), mais présente aussi un certain danger pour la recherche (Plantin & Monnoyer-Smith, 2013). Car comment, pour l'ethnographe, comprendre la « face cachée » (Denis, 2018) des données? C'est en échangeant longuement avec les endeuillés que se saisit mieux le sens de leurs intentions et de leurs posts. Lorsqu'un endeuillé écrit : « Hello mon grand pour te passé [sic] un petit bonjour on t'aime on passe te voir dans la matinée bises mon fils ♥♥♥ papa »¹⁸, nous comprenons que « te voir » renvoie à la visite de la tombe sur laquelle les parents du défunt¹⁹ se rendent presque quotidiennement. Idem, si nous pouvons constater l'existence de communautés de deuilés dans cet espace dédié, l'ethnographie en ligne ne permet toutefois pas d'observer leurs liaisons éventuelles hors ligne (Bourdaloie, 2018). L'observation des traces « matérielles » collectées en ligne ne dit rien non plus des traces psychiques (Bourdaloie & Chevret-Castellani²⁰, 2019). Or comme l'observe une enquêtée, ce n'est pas parce qu'elle ne rend pas d'hommage numérique qu'il n'existe pas de traces mnésiques :

C'est pas parce [que je vais pas sur Paradis Blanc] que je pense pas à lui, hein? Il est tout le temps là, à côté de moi. [...] C'est pas parce que j'ai rien à lui dire non plus, des fois je parle dans mon lit, dans mes prières. Peut-être j'y vais quand j'ai envie d'écrire (66 ans, comptable).

L'absence de traces numériques, ou son faible trafic, fait donc tout autant sens, sans qu'il soit toujours pénétrable pour l'ethnographe. Preuve en est que le site Dans nos cœurs nous a informée que l'endeuillée précédemment citée, dont le dernier hommage date de 2016, s'était connectée au mémorial virtuel de son père bien ultérieurement après cette date (en 2018), sans toutefois y inscrire une trace ostensible. Les raisons de cette connexion que nous sommes censée ignorer restent inconnues, mais cela montre en tout cas que la trace, dans son sens psychique (Bourdelloie & Chevret-Castellani, 2019), échappe à ces plateformes socioexpressives qui n'ont d'intérêt que par les empreintes qu'elles laissent. C'est du reste pourquoi leur absence peut s'interpréter comme un non-sens, voire comme une forme d'échec pour la personne qui a créé le mausolée en ligne. C'est du reste ainsi que le vit une endeuillée qui a créé un mémorial sur Paradis Blanc voué à sa sœur disparue avant la popularisation du web, pour suppléer l'absence de ses traces numériques; l'endeuillée voulant là partager sa douleur de ce deuil sororal et marquer la vie de la défunte. Elle se désespère néanmoins que ce mémorial, ou même que les photographies de sa feu sœur publiées sur Facebook, suscitent si peu de réactions, *likes* ou *posts* : « Là, j'y suis allée y'a pas longtemps, pour voir si y'avait d'autres textes. Mais non, y'a toujours rien » (52 ans, secrétaire de direction, Vosges). L'inactivité matérielle du mémorial est pour elle le signe que sa sœur a été oubliée, voire que sa mémoire a été enterrée. Or l'endeuillée avait créé un mémorial presque vide (une seule photographie, la date de naissance et de décès et un texte hommage au moment de sa création), qui n'en faisait pas moins sens, car il marquait la mémoire de sa sœur décédée. L'absence de traces est donc, aussi, signifiante.

Observer en ligne : quand l'éthique nous défie

Si l'observation des traces en ligne de proches défunts des endeuillés rencontrés s'est effectuée avec leur coopération, cela n'a pas été le cas des mémoriaux en ligne observés sur Paradis Blanc. L'agrégation et l'observation de ces données personnelles massives se sont en effet opérées en toute discrétion vis-à-vis des utilisateurs dudit site web; situation fort confortable, car délestée d'un certain nombre d'artifices. On sait en effet que l'écran libère la parole et favorise la désinhibition (Tisseron, 2011). Permettant d'échapper à la contrainte de l'observation participante et, ce faisant, au « paradoxe de l'observateur » (Labov, 1972) qui consiste à observer sans être vu, cette observation dissimulée permet de satisfaire la quête et le fantasme de l'observateur consistant à voir sans être vu (Howard, 2002). « Impures » par définition, ces données observées et extraites de façon clandestine questionnent l'éthique de la recherche

(Cefai, 2003, 2010; Latzko-Toth & Proulx, 2013; Markham, 2011) et la pratique scientifique. Cette pratique est en effet un acte de « dissimulation » (Jounin, 2008, p. 259) qui contrevient « à une éthique professionnelle posant que toute enquête doit reposer sur le “consentement informé” des enquêtés » (Jounin, 2008, p. 260). Elle dénie « toute maîtrise de l’enquête aux observés [tout comme] le droit de contrôler leurs comportements et ceux qu’ils veulent présenter d’eux-mêmes » (Jounin, 2008, p. 260). Les personnes enquêtées auraient-elles eu les mêmes pratiques si elles avaient su faire l’objet d’une recherche scientifique? Par ailleurs, l’observation de ces traces numériques à l’insu de leurs « propriétaires » détourne la destination de l’usage des données (Latzko-Toth & Pastinelli, 2013; Latzko-Toth & Proulx, 2013) qui n’ont pas été produites pour être manipulées par la recherche ni pour la servir²¹. Par exemple, lorsque nous avons publié des appels à participation au questionnaire statistique sur des groupes d’hommages Facebook, nous avons reçu des messages injurieux et offensants s’écriant à la honte d’une telle démarche²². Pour les deulleurs postant ces messages, l’usage de ces pages Facebook avait été détourné : les desseins au fondement de l’existence de cette communauté numérique – constituée sur la base du processus de deuil et de la célébration du souvenir – étaient usurpés. Cet espace communautaire était violé et leurs membres se sentaient trahis. Bien que les objectifs de l’enquête eussent été annoncés, cette démarche n’en posait pas moins question, car en rejoignant des « communautés » vouées au deuil, nous pouvions être perçue comme une « pair » (Latzko-Toth & Proulx, 2013; Zimmer, 2010), et considérée comme une membre du groupe. En réalité, la situation ici vécue est symptomatique des ambivalences propres à ce type de plateformes relationnelles qui bouleversent la binarité entre le public et le privé (Cardon, 2008). Les espaces observés sur la plateforme numérique Paradis Blanc étaient-ils ou non publics? Culturellement ancrées et subjectives, les notions de « privé » et de « public » ont évolué avec le temps et pris de nouvelles acceptions à l’aune du numérique. Les bornes du public et de l’intime sont sans cesse déplacées et redéfinies à la lumière de mutations culturelles et sociotechniques. Bien avant le web socioexpressif contemporain, la parole privée était depuis longtemps mise en scène sur la place publique via les médias de masse... Mais à l’ère du numérique expressif, ce n’est peut-être pas tant la publicisation de l’expression de l’intime qui est nouvelle, que la définition de ses périmètres et le bouleversement des rôles dans la prise de parole. Avec les médias traditionnels, si la confession s’adressait à des audiences massives, la scène de prise de parole ne s’en distinguait pas moins de celle de sa réception. Il en va autrement avec les techniques socioexpressives où les sphères de production et de « réception » du discours se confondent, et peuvent être plus ou moins choisies selon les configurations techniques des plateformes. L’hybridation de ces données, semi-privées semi-publics (Cardon, 2008), introduit donc un flou quant à leur usage. Si les données sur Paradis Blanc étaient publiquement accessibles, cette caractérisation est sujette à discussion, car elle varie selon la culture (Latzko-Toth & Pastinelli, 2013),

le cadre juridique en vigueur²³, la subjectivité de l'individu, la ligne éditoriale du dispositif sociotechnique et la façon dont ils interagissent. Paradis Blanc s'apparentait à un espace « communautaire » narratif dans lequel des endeuillés échangeaient avec leurs proches défunts, déversaient leurs doléances et soulageaient leur affliction auprès de deuilés partageant une expérience semblable (Bourdaloie, 2018). Or, sur cet espace numérique qui avait tout d'un entre-soi, les internautes n'ont pas toujours conscience de son caractère public (Latzko-Toth & Proulx, 2013). Quoique Paradis Blanc stipulait que les messages publiés étaient publics, à l'exception des comptes privatisés par une option payante, les internautes ne mesuraient pas le degré de publicisation de leurs publications (Latzko-Toth & Proulx, 2013); les informations publiées y étaient en effet parfois destinées à des cercles restreints, en clair-obscur (Cardon, 2008).

L'exemple ci-après illustre bien cette équivoque : trois semaines après le décès de son père, en métropole, en 2013, une endeuillée résidant sur l'île de la Réunion (comptable, 66 ans) a créé sur Paradis Blanc un mémorial Premium, option payante offrant notamment la privatisation de son espace. Lors du premier entretien, l'enquêtée avait précisé que ce mémorial²⁴ était « privé » (*sic*); voulant par là signifier qu'elle n'avait volontairement informé aucun de ses proches de son existence, si ce n'est un neveu :

personne sait que quelques fois, je vais écrire un petit peu pour mon père. [...] ça va peut-être paraître bizarre, mais en fait ce que je ressens, je l'écris; je veux pas que les autres voient. [...] pour moi, c'est personnel, pourtant je suis très bien avec mon frère et ma sœur, mais [...] ça me plairait pas que eux aussi, ils écrivent sur mon mémorial. S'ils ont envie de faire quelque chose pour papa, ils avaient qu'à le faire.

Elle partageait donc de l'intimité, mais pas avec ses intimes (Tisseron, 2011). Alors que l'option à laquelle elle a souscrit lui permettait de rendre son compte privé, il n'en est rien. Il est accessible depuis tout moteur de recherche. Dans une future entrevue, elle reconnaîtra méconnaître la possibilité de privatisation et l'inconséquence de sa démarche. Malgré tout, il a été difficile de comprendre que l'enquêtée écrive en refusant « que les autres voient » et qu'elle considère comme « personnel » un mémorial en ligne publiquement accessible; en un mot, qu'elle se saisisse d'un espace collectif pour entrer en relation privée avec son feu père (elle aurait pu tout aussi bien se satisfaire d'un mémorial bureautique). L'enquêtée a été réinterrogée, en vain, pour éclaircir ce qui ne tombait pas sous le sens, celle-ci se contentant de déclarer « faire un autre truc » pour son père, « rien à voir avec internet », sans pouvoir réussir à lui extirper de précisions supplémentaires. Si cette observation montre en tout cas que les chartes des plateformes web échappent à la vigilance des usagers (combien lisent les conditions générales d'utilisation?), elle fait surtout poindre les enjeux de visibilité en

leur fondement. Car si l'enquêtée ignorait l'option de privatisation du compte, la visibilité du mausolée en ligne de son père – quel qu'en soit son degré – pouvait difficilement lui échapper. Une des explications ne se trouverait-elle donc pas ailleurs? Dans un désir d'extimité (Tisseron, 2011) visant à reconnaître l'existence de son père en tant que sujet vivant et sujet mort? Lorsque l'on sait que sur le site web Dans nos cœurs, 92 % des hommages sont publics, 3 % sont « communautaires » (seuls les visiteurs de l'espace souvenir concerné peuvent y accéder) et 5 % sont privés (le message est uniquement disponible par la personne gestionnaire de l'espace)²⁵, on ne peut que conforter l'idée que ces plateformes tirent profit de visibilité. Si les dispositifs numériques socioexpressifs ont incontestablement ébranlé les bornes du privé et du public, cette distinction n'en reste pas moins subjective et normative, mais surtout de plus en plus en porte-à-faux avec la réalité des relations sociales qui sont de moins en moins binaires.

Conclusion : Rendre visibles les « armes du crime »²⁶

L'enjeu de ce texte n'était pas tant de donner une « entorse » aux codes canoniques (Boumaza & Campana, 2007), rompus depuis un certain temps en sciences sociales, que de valoriser ce qui, dans la pratique scientifique, est parfois voué à la disparition ou dit, mais sans toujours lever les implicites. Or ces non-dits, ces affects, ces subjectivités, ces émotions ou ce qu'on prend parfois pour des ratés... sont, en science, aussi importants que les résultats produits. Pourtant, peu de littérature est « spécifiquement consacrée aux “ratés” et à leurs effets dirimants » (Stavo-Debaugé, Roca I Escoda, & Hummel, 2017), comme si les expériences négatives n'avaient pas de place alors qu'elles sont toujours heuristiquement puissantes²⁷.

Ces divers savoirs renferment pourtant une valeur. Les dissimuler n'aurait-il pas pour conséquence de ne se concentrer que sur des résultats aux dépens des « savoirs vivants » de l'enquête (Douyère & Le Marec, 2014)? De gommer parfois des « aspérités » pour abonder dans le sens de résultats pressentis? En dépit du poids croissant pris par la recherche méthodologique en sciences sociales, pourquoi les chercheurs sont-ils en effet souvent réticents à livrer le matériau qui a fondé leur analyse?²⁸ Au contraire, objectiver sa recherche, c'est divulguer les « armes du crime »²⁹ (Douyère & Le Marec, 2014, p. 137). Les traces du protocole de recherche, les savoirs produits hors les murs (Douyère & Le Marec, 2014), les émotions, les signes, les contraintes techniques, les normes et les valeurs des ethnographes et des personnes observées constituent autant d'éléments qui concourent à produire le dispositif et à influencer la collecte et l'analyse des données. Dans ce terrain sensible, les questions méthodologiques se sont particulièrement posées en ce qui a trait aux enjeux affectifs : ce terrain nous a encore plus confortée dans l'idée qu'une posture engageante s'imposait pour recevoir. Être affectée (Favret-Saada, 2009) par les discours et les qualifier pour que les enquêtés acceptent de se livrer s'impose, et encore

plus dans le cas d'un sujet traumatique comme la mort qui présente des risques pour les enquêtés et l'enquêtrice. L'échec de la relation ici évoquée a montré qu'une relation trop distanciée avec la personne enquêtée, en tout cas vécue comme telle, se révélait dommageable. Cependant, l'inverse peut être aussi vrai et le partage d'émotions dangereux pour la chercheuse. Une relation trop proche peut affecter son être tout entier, sa vie privée, et entacher sa pratique scientifique (Dickson-Swift et al., 2009). Il est éprouvant d'observer des profils de fœtus morts ou de converser avec une mère endeuillée pour une chercheuse future mère; il est torturant de conduire un entretien en étant soi-même en situation de deuil³⁰; il est douloureux de rapporter l'expérience quand on est « pris » (Favret-Saada, 1977), voire impossible de la comprendre.

Ce terrain sensible nous a ainsi conduite à interroger le sens à allouer à ces impuretés. Nous n'avons compris les relations aux enquêtés, en partie celle qui est ici exposée, qu'au prix d'une « réflexivité sociologique » (Corcuff, 2011), c'est-à-dire d'une réflexion sur ce que font les implications et les effets de la chercheuse à la recherche.

Que l'ethnographie soit hors ligne ou en ligne, nous accédons toujours à des pratiques ou à des données déclarées, exposées, mises en scène, sélectionnées, formatées et produites par des dispositifs humains ou techniques; en un mot, à des pratiques ou données « viciées ». Les mondes numériques n'y échappent pas même si, fruits de sciences dites exactes, ils participent d'une idéologie de l'impartialité (Plantin & Monnoyer-Smith, 2013). Les mondes numériques regorgent en fait de traces aux sens polymorphes qui ne reflètent qu'un échantillon du monde social; traces qui sont parfois archivées sans consentement ou dont l'opération d'anonymisation est souvent digne du mythe de Sisyphe du fait de l'érosion des bornes du privé sur des plateformes socionumériques qui ne disent pas toujours leur nom.

Après tout, que les endeuillés soient précisément informés des objectifs de l'enquête et que leurs données soient colligées dans le cadre d'une entrevue traditionnelle ou publiées sur un cimetière virtuel public, ils prennent rarement la mesure de ce que signifie faire un usage scientifique de leurs données. Du reste, si les sociologues sont parfois réticents à leur montrer leurs publications, c'est bien parce qu'il existe un décalage entre le fait de témoigner et celui de voir ce témoignage au grand jour, explicité, interprété, voire surinterprété. Combien de fois n'avons-nous pas été surprise, en fin d'entrevue, d'entendre une enquêtée s'assurer que nous n'étions pas journaliste; une autre nous demander de dresser son profil psychologique, etc., en un mot, autant de réactions montrant que, quels que soient les visées et le cadre annoncés, les décodages sont (autant que les encodages) toujours sujets à des interprétations relatives et dépendantes de contextes individuels, culturels et sociaux. Verbatims, données ou traces, les enquêtés ne mesurent pas toujours que les témoignages qu'ils déposent, hors ligne ou en ligne, seront nécessairement visibles, et encore moins la

portée de cette visibilité. Ils ignorent aussi probablement que l'activité de recherche ne s'arrête pas toujours aux frontières du terrain.

Notes

¹ Le « nous » essentiellement utilisé dans ce texte est un « nous » de modestie. Il n'engage que l'auteur.

² L'enquête s'intitulait *Usages du web et éternités numériques*. Réunissant l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, l'Université de technologie de Compiègne et l'Université Paris 13, elle a été conduite dans le cadre du projet de recherche *ENEID - Éternités numériques*, financée, en France, par l'Agence nationale de la recherche (ANR, programme Sociétés innovantes) et coordonnée par F. Georges. Nous remercions particulièrement E. Arvanitis et V. Brun dont le regard, le sens de l'observation et de l'analyse ont été d'une grande aide.

³ Créé en 2011 et fermé le 23 septembre 2017, le site web mémoriel Paradis Blanc permettait de déposer des doléances, d'échanger des souvenirs, d'afficher des photographies ou des vidéos et d'allumer des bougies virtuelles... Gratuit et sans engagement, chaque mémorial était accessible à tous les internautes à l'exception des comptes dits « Premium » qui, payants, pouvaient être privés et offrir plus de fonctionnalités. Paradis Blanc a fusionné avec le site web français Dansnoscoeurs.fr, initialement spécialisé dans les avis de décès de presse écrite.

⁴ À cet égard, l'aide de quelques collègues et l'intervention de chercheurs spécialistes en études sur la mort (Dutheil-Ogata, Julier-Costes, Despret, Gamba, Hardy, Bacqué, Baudry, etc.), à l'occasion de séminaires organisés dans le cadre du projet ENEID, se sont révélées précieuses.

⁵ Les défis de l'enquête statistique ont déjà fait l'objet d'un article (Bourdaloie & Minodier, 2016).

⁶ Déjà fragilisée par certains propos injurieux essuyés dans le cadre de l'appel à participation à l'enquête publié sur des pages d'hommage Facebook, une collaboratrice stagiaire a été bouleversée par les tragiques attentats qui ont frappé la France le soir du 13 novembre 2015, et a quitté prématurément le projet.

⁷ Nous remercions particulièrement les évaluateurs et évaluateuses de ce texte qui nous ont amenée à réfléchir à la notion d'« impureté » en science. Leurs observations nous ont aidée à mieux assumer notre positionnement.

⁸ À cet égard, la collaboration avec le socioanthropologue Julier-Costes a été extrêmement précieuse.

⁹ Sur les effets de contexte, voir par exemple le cas précédemment cité de la collaboratrice stagiaire qui a renoncé au projet.

¹⁰ Voir *infra* le cas rapporté de l'assistante stagiaire.

¹¹ La question de l'éthique a fait l'objet d'échanges avec les évaluateurs et évaluateuses de ce texte qui nous ont permis d'arbitrer le dilemme consistant à rapporter cette expérience et à harmoniser notre position sur les questions éthiques qu'elle a soulevées. Ces échanges résultent d'ailleurs aussi d'un certain « ancrage culturel » dans la mesure où l'éthique en sciences humaines et sociales en France ne fait pas l'objet d'un « encadrement formel » (Latzko-Toth & Proulx, 2013). Par exemple, à ce jour, il n'existe toujours pas de charte éthique ou de code de

déontologie au sein de l'Association française de sociologie. L'existence de chartes ou de codes y a d'ailleurs plusieurs fois été débattue et âprement contestée, car elle y est perçue comme un acte de judiciarisation du travail de terrain (Cefaï, 2003, 2010; El Miri & Masson, 2009). Au contraire, le Canada dispose de comités d'éthique implantés de longue date qui, en 1998, se sont étendus au champ des sciences sociales (Latzko-Toth & Proulx, 2013).

¹² Le néologisme *deuilleur* a été construit par les socioanthropologues de la mort pour désigner le fait que l'être social en deuil est acteur de son deuil. Cette posture s'inscrit notamment dans la lignée des travaux de Molinié (2006) et de Despret (2015).

¹³ « Si "trace" ou "donnée" sont ici employées *a priori* de façon interchangeable, les données sont d'abord des informations qui, personnelles, permettent d'identifier une personne » (Bourdelloie & Chevret-Castellani, 2019, p. 16).

¹⁴ Chiffres de février 2018. Entretien réalisé avec A.-S. Tricart, directrice de *Dans nos cœurs*, le 27 février 2018.

¹⁵ Sur le site web *Dans nos cœurs*, un espace souvenir correspond à un mémorial en ligne tel qu'il en existait sur le site web Paradis Blanc avec lequel il a fusionné. Cet espace souvenir permet d'écrire des hommages et des doléances. À chaque avis de décès publié est associé un espace souvenir, qui n'est toutefois pas nécessairement utilisé ou géré. Être gestionnaire de cet espace permet de le modérer (<https://www.dansnoscoeurs.fr/faq/espace-defunt>). Tous les mémoriaux issus de Paradis Blanc sont devenus, sur *Dans nos cœurs*, des espaces souvenirs gérés.

¹⁶ Institut national de la statistique et des études économiques responsable des statistiques officielles en France. Voir : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2383440#tableau-Donnes>, consulté le 18 juin 2019.

¹⁷ Entretiens avec la directrice de *Dans nos cœurs* (entre 2015 et 2018).

¹⁸ Extrait d'un mémorial accessible sur *Dansnoscoeurs.fr*.

¹⁹ C'est la mère du défunt qui a été rencontrée.

²⁰ Les réflexions sur la trace émanent particulièrement de ma collègue C. Chevret-Castellani.

²¹ Mais n'en va-t-il pas de même lorsqu'on analyse des comportements du monde social qui n'ont pas été soumis à un strict protocole d'observation? Peut-on considérer que les chercheurs en sciences humaines et sociales font sérieusement, et toujours, une coupure entre un terrain formellement observé, et un autre qui ne relève pas d'une recherche proprement dite?

²² Bien que les propos ici émis sortent du cadre strict de l'enquête, nous n'avons pas jugé utile de les rapporter pour ne pas blesser éventuellement les internautes concernés.

²³ À cet égard, entré en vigueur depuis le 25 mai 2018, le Règlement général sur la protection des données (RGPD) qui concerne l'Union européenne apporte un cadre juridique plus précis et protecteur sur l'usage des données numériques des personnes.

²⁴ Page accessible sur *Dansnoscoeurs.fr*.

²⁵ Source : entretiens avec la directrice de *Dans nos cœurs*. Chiffres pour juin 2018.

²⁶ L'expression est ici empruntée à Douyère et Le Marec (2014, p. 137) qui, par là, entendaient le fait que les chercheurs sont généralement amenés, pour éviter le « prétendu » écueil de l'épanchement affectif et personnel, à faire disparaître les traces qui ont produit la relation d'enquête.

²⁷ C'est effectivement ce à quoi l'article s'emploie ici. Nous considérons en effet, contrairement à ce qu'avancent *a priori* Stavo-Debaugue et al. (2017), que les « ratés » recèlent toujours une vertu heuristique, et que si celle-ci ne se trouve pas dans l'objet même de la recherche, elle est ailleurs. Sur ce point, nous renvoyons notamment au travail en cours à paraître dans le numéro 1 du volume 39 de *Recherches qualitatives*.

²⁸ Doctorante, nous nous souvenons d'une remarque de Mauger qui, lors d'un de ses enseignements sur les méthodologies d'enquête à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) de Paris, en 1999, s'étonnait que si peu de chercheurs livrent leur matériau méthodologique de recherche, comme si cette absence avait finalement vocation à dissimuler un certain nombre d'aspérités dans la recherche ou tout élément susceptible de laisser entrevoir quelque dissonance entre le dispositif méthodologique et le résultat produit ou encore parce que ce matériau, pris comme tel (à la manière du journal de terrain), n'avait pas de valeur scientifique (Bourdaloie, 2014).

²⁹ Les auteurs emploient l'expression au singulier.

³⁰ Les deuils auxquels ont été confrontées plusieurs membres de l'équipe ou leur situation de grossesse au moment de l'enquête ont eu pour effet d'affecter son déroulement.

Références

- Barrelet, C. (2017). Sentiments de rater sur un terrain ethnographique : de la « prise » à la « reprise ». *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/6135>
- Baudry, P. (2003). Travail du deuil, travail de deuil. *Études*, 11(399), 475-482.
- Blauner, B., & Wellman, D. (1982). The researcher and the researched : Decolonizing social research. Dans R. B. Smith, & P. K. Manning (Éds), *A handbook of social science methods. Qualitative methods* (Vol. 2, pp. 101-113). Cambridge, MA : Ballinger Publishing.
- Bouchardon, S. (2009). *Littérature numérique : le récit interactif*. Paris : Hermès Science.
- Boumaza, M., & Campana, A. (2007). Introduction : Enquêter en milieu « difficile ». *Revue française de science politique*, 57(1), 5-25.
- Bourdaloie, H. (2014). Postures et méthodes de recherche en questions. Dans H. Bourdaloie, & D. Douyère (Éds), *Méthodes de recherche sur l'information et la communication. Regards croisés* (pp. 17-43). Paris : Mare & Martin.
- Bourdaloie, H. (2018). Vivre avec les morts au temps du numérique. Recompositions, troubles & tensions. *Semen*, (45), 25-52.

- Bourdeloie, H., & Chevret-Castellani, C. (2019). *L'impossible patrimoine numérique? Mémoire & traces*. Lormont : Le bord de l'eau.
- Bourdeloie, H., & Minodier, C. (2016). A statistical survey on death and digital practices. Reflexivity on methodological biases. *Essachess. Journal for Communication Studies*, 17(9), 23-51.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (105), 43-58.
- Campbell, R., & Adams, A. E. (2009). Why do rape survivors volunteer for face-to-face interviews? *Journal of Interpersonal Violence*, 24(3), 395-405.
- Cardon, D. (2008). Le design de la visibilité. Un essai de cartographie du web 2.0. *Réseaux*, 6(152), 93-137.
- Cardon, D. (2013). Présentation. *Réseaux*, 1(177), 9-21.
- Cefaï, D. (2003). Conclusion. Éthique et politique du terrain. Dans D. Cefaï (Éd.), *L'enquête de terrain* (pp. 605-615). Paris : La Découverte.
- Cefaï, D. (2010). Codifier l'engagement ethnographique? Remarques sur le consentement éclairé, les codes d'éthique et les comités d'éthique. Dans D. Cefaï (Éd.), *L'engagement ethnographique* (pp. 295-351). Paris : EHESS.
- Cefaï, D., & Amiraux, V. (2002). Les risques du métier. Engagements problématiques en sciences sociales. *Cultures et conflits*, (47). Repéré à <http://www.conflits.org/index829.html>
- Cervulle, M., & Quemener, N. (2014). Genre, race et médias : divergences et convergences méthodologiques dans les sciences de l'information et de la communication. Dans H. Bourdeloie, & D. Douyère (Éds), *Méthodes de recherche sur l'information et la communication. Regards croisés* (pp. 79-98). Paris : Mare & Martin.
- Clair, I. (2016). Faire du terrain en féministe. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 213(3), 66-83. doi:10.3917/arss.213.0066
- Corcuff, P. (2011). Le savant et le politique. *SociologieS*. Repéré à <http://sociologies.revues.org/3533>
- Denis, J. (2018). *Le travail invisible des données. Éléments pour une sociologie des infrastructures scripturales*. Paris : Presses des Mines.
- Despret, V. (2015). *Au bonheur des morts : récits de ceux qui restent*. Paris : Éditions La Découverte.

- Dickson-Swift, V., James, E. L., Kippen, S., & Liamputtong, P. (2009). Researching sensitive topics: qualitative research as emotion work. *Qualitative Research*, 9(1), 61-79.
- Douyère, D., & Le Marec, J. (2014). Des savoirs vivants de l'enquête à l'écriture de recherche. Dans H. Bourdeloie, & D. Douyère (Éds), *Méthodes de recherche sur l'information et la communication, regards croisés* (pp. 117-140). Paris : Mare & Martin.
- El Miri, M., & Masson, P. (2009). Une charte de déontologie est-elle utile en sociologie? *La vie des idées*. Repéré à https://laviedesidees.fr/IMG/pdf/20090409_masson.pdf
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.
- Favret-Saada, J. (1990). Être affecté. *Gradhiva*, 8, 3-9.
- Favret-Saada, J. (2009). *Désorceler*. Paris : Édition de l'Olivier.
- Geertz, C. (1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête*, 6, 73-105. (Ouvrage original publié en 1973).
- Georges, F. (2013). Éternités numériques. Les identités numériques *post mortem* et les usages mémoriaux innovants du web au prisme du genre. Descriptif du projet ANR Sociétés innovantes *ENEID Éternités numériques 2014-2018*. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01575171>
- Haraway, D. (2007). *Manifeste cyborg et autres essais : sciences, fictions, féminismes*. Paris : Exils.
- Harding, S. (1993). Rethinking standpoint epistemology. What is "strong objectivity"? Dans L. Alcoff, & E. Potter (Éds), *Feminist epistemologies* (pp. 49-82). New York, NY : Routledge.
- Howard, P. N. (2002). Network ethnography and the hypermedia organization: New organizations, new media, new methods. *New Media & Society*, 4(4), 551-575.
- Jouët, J., & Le Caroff, C. (2013). L'observation ethnographique en ligne. Dans C. Barats (Éd.), *Analyser le web en sciences humaines et sociales* (pp. 147-160). Paris : Armand Colin.
- Jounin, N. (2008). *Chantier interdit au public. Enquête parmi les travailleurs du bâtiment*. Paris : La Découverte.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, 1(1), 97-120.

- Latzko-Toth, G., & Pastinelli, M. (2013). Par-delà la dichotomie public/privé : la mise en visibilité des pratiques numériques et ses enjeux éthiques. *tic&société*, 7(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/ticetsociete/1591>
- Latzko-Toth, G., & Proulx, S. (2013). Enjeux éthiques de la recherche sur le Web. Dans C. Barats (éd.), *Manuel d'analyse du Web* (pp. 32-48). Paris : Armand Colin.
- Le Marec, J. (1996). *Le visiteur en représentations. L'enjeu des évaluations préalables en muséologie* (Thèse de doctorat inédite). Université Jean Monnet, Saint-Étienne, France.
- Markham, A. N. (2011). Internet research. Dans D. Silverman (Éd.), *Qualitative research: Theory, method, and practices* (pp. 111-127). Londres: Sage.
- Mauger, G. (1995). La situation d'enquête. *Informations sociales*, (47), 24-31.
- Miller, H., Thebault-Spieker, J., Chang, S., Johnson, I., Terveen, L., & Hecht, B. (2016). "Blissfully happy" or "ready to fight": Varying interpretations of emoji. Actes de la *Tenth International AAAI Conference on Web and Social Media (ICWSM 2016)* (pp. 259-268). Palo Alto, CA : AAAI Press.
- Molinié, M. (2006). *Soigner les morts pour guérir les vivants*. Paris : Le Seuil.
- Naudier, D., & Simonet, M. (2011). Introduction. Dans D. Naudier (Éd.), *Des sociologues sans qualités? Pratiques de recherche et engagements* (pp. 5-21). Paris : La Découverte.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2000). Le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain. *Revue française de sociologie*, 41(3), 417-445.
- Pastinelli, M., (2011). Pour en finir avec l'ethnographie du virtuel! Des enjeux méthodologiques de l'enquête de terrain en ligne. *Anthropologie et Sociétés*, 35(1-2), 35-52.
- Plantin, J. C., & Monnoyer-Smith, L. (2013). Ouvrir la boîte à outils de la recherche numérique. *tic&société*, 7(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/ticetsociete/1527>
- Renzetti, C. M. (2012). Les défis pratiques et éthiques dans la recherche sur les sujets sensibles. Dans E. Hennequin (Éd.), *La recherche à l'épreuve des terrains sensibles : approches en sciences sociales* (pp. 11-28). Paris : L'Harmattan.
- Renzetti, C. M., & Lee, R. M. (1993). *Researching sensitive topics*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Stavo-Debaugé, J., Roca i Escoda, M., & Hummel, C. (2017). Enquêter. Rater. Enquêter encore. Rater encore. Rater mieux. *SociologieS*. Repéré à <http://journals.openedition.org/sociologies/6084>

- Tisseron, S. (2011). Intimité et extimité. *Communications*, 1(88), 83-91.
- Wagner, A. J. M. (2018). Do not click “like” when somebody has died: The role of norms for mourning. *Social Media + society*, 4(1), 1-11.
- Wrona, A. (2011). La vie des morts : jesuismort.com, entre biographie et nécrologie. *Questions de communication*, 1(19), 73-90.
- Zimmer, M. (2010). “But the data is already public”: On the ethics of research in Facebook. *Ethics and Information Technology*, 12(4), 313-325.

Hélène Bourdeloie est maître de conférences à l’Université Paris 13 – Sorbonne Paris Cité, chercheuse au Laboratoire des sciences de l’information et de la communication (LABSIC) et chercheuse associée au laboratoire Costech de l’Université de technologie de Compiègne (UTC) en France. Formée en sociologie et en sciences de l’information et de la communication, elle travaille sur les usages du numérique en interrogeant notamment le genre et la classe sociale. Ses derniers travaux portent sur les usages du numérique dans le cadre du processus de deuil et de la survivance des données des morts. Elle a plus récemment travaillé sur les usages du mobile connecté par les femmes en Arabie Saoudite.

Pour joindre l’auteure :
Helene.Bourdeloie@univ-paris13.fr

Un apport des entretiens collectifs : saisir les processus de vulnérabilisation en faisant émerger préjugés et tabous

Joëlle Morrissette, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Didier Demazière, Docteur en sociologie

CNRS, Centre de sociologie des organisations de Sciences Po, Paris, France

Résumé

Cette contribution s'appuie sur une recherche qualitative centrée sur l'intégration d'enseignants migrants travaillant dans les écoles québécoises. Dans ces contextes, ils sont vulnérabilisés : d'une part, leurs conditions d'emploi sont dégradées, car ils sont recrutés sur des statuts précaires et souvent affectés à des postes hors de leur expertise disciplinaire; d'autre part, leur place dans les relations de travail est fragile, car faute d'expérience au Québec, ils ne partagent pas d'emblée les conventions locales de travail et sont alors faiblement intégrés dans leur écologie professionnelle. Leurs activités sont donc marquées par des surprises et des chocs, mais aussi par des « faux pas » perçus comme des transgressions des normes en vigueur. Notre dispositif d'enquête, fondé sur des entretiens collectifs associant des enseignants migrants et des partenaires de travail, conduit à réévaluer ces expériences et situations. Une analyse des interactions qui s'y déroulent et des ficelles méthodologiques employées par la chercheuse permet l'expression d'interprétations stéréotypiques implicites qui alimentent la vulnérabilisation au travail des enseignants migrants. Ces interprétations se jouent dans le sens d'une stigmatisation sur deux plans : celui des conduites quotidiennes manifestes et celui des assignations identitaires plus diffuses.

Mots clés

ENTRETIEN COLLECTIF, FICELLES MÉTHODOLOGIQUES, RÉPERTOIRES PROFESSIONNELS, STIGMATISATION, INTERPRÉTATIONS STÉRÉOTYPIQUES

Note des auteurs : Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) pour le financement de l'étude dont il est question dans cet article, de même que la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys qui a permis qu'ils fassent leur recherche sur son territoire et a contribué à sa réalisation en libérant les enseignants participants.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 38(2), pp. 47-70.
LA RECHERCHE QUALITATIVE : DE LA VULNÉRABILITÉ À LA DÉCOUVERTE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2019 Association pour la recherche qualitative

*Il y a une bande dessinée où un papa demande
à son enfant s'il y a des étrangers dans sa classe;
l'enfant répond « non, il y a juste des élèves... »*
(Andrée, une enseignante rencontrée pendant l'enquête)

Introduction

Depuis que les sociologues de Chicago ont observé au plus près des expériences quotidiennes les interactions entre groupes sociaux ou ethnoculturels, la recherche qualitative n'a jamais délaissé le terrain des populations dites vulnérables (Morrissette, Guignon, & Demazière, 2011). Cette tradition de recherche a proposé une conceptualisation de la vulnérabilité critique à l'encontre des approches dominantes essentialistes et psychologisantes, la concevant comme le résultat d'interactions entre acteurs sociaux, elles-mêmes inscrites dans des cadrages statutaires ou institutionnels. La vulnérabilité est ainsi le produit d'activités engageant une pluralité d'acteurs qui occupent des positions différentes et souvent hiérarchisées en termes de statut ou de légitimité. Notre travail s'adosse à cette perspective, conduisant à envisager la vulnérabilité comme un rapport social pouvant revêtir des formes très variables (Armoogum, Cordazzo, Dejoux, Makdessi, & Rebière, 2012; De Lucas Barrusse, 2012).

Dans le cadre de cette contribution, nous présentons un dispositif fondé sur l'entretien collectif en vue de saisir les expériences des enseignants formés hors Québec qui intègrent les écoles montréalaises, dorénavant « enseignants migrants ». Venant pour la plupart de pays où la formation et la socialisation au travail des enseignants sont très différentes de celles qui prévalent au Québec, ceux-ci sont confrontés à des situations professionnelles déstabilisantes lorsqu'ils commencent à travailler dans les écoles québécoises, où ils ont de plus des statuts d'emploi précaires. Dans leur cas, la vulnérabilité est produite par les conditions d'exercice du métier : éprouvantes pour les nouveaux entrants qui méconnaissent les normes pratiques pertinentes, elles le sont plus encore pour eux, car ils ont incorporé d'autres règles et routines, déphasées dans leur nouveau contexte de travail (Morrissette & Demazière, 2018a). L'originalité du dispositif réside dans la participation d'autres membres de leur écologie professionnelle aux entretiens collectifs, ce qui permet de mieux comprendre les contextes d'interactions dans lesquels ils sont inscrits quand ils débent dans les écoles.

Les enseignants migrants se trouvent dans une situation complexe de groupe minoritaire non homogène s'intégrant à un groupe qui partage une culture de travail, celui de la profession enseignante au Québec. Comment les tensions qui en résultent se manifestent-elles et sont-elles rapportées lors des entretiens collectifs? Dans le cadre d'une étude visant à documenter comment le bagage d'expériences d'enseignants

migrants est réinvesti ou transformé pour enseigner dans l'École québécoise (Morrissette, Arcand, Mc Andrew et Demazière, CRSH 2015-2018), nous avons mis en place un dispositif permettant d'examiner la complexité de ces tensions. Il en résulte finalement une stigmatisation vulnérabilisante pour les enseignants migrants, repérable sur deux plans : celui de conduites quotidiennes observables et celui d'assignations identitaires plus diffuses.

Vulnérabilités, dispositifs et choix épistémologiques

Notre travail puise à une perspective interactionniste qui situe la vulnérabilité « entre » les acteurs sociaux, au cœur de leurs échanges, en particulier entre des groupes occupant des positions inégales. Le célèbre ouvrage de Becker (1963) en est un exemple éloquent, car il renouvelle radicalement les manières d'appréhender les populations « en marge » en développant une approche processuelle et relationnelle. Erving Goffman, de son côté, met en évidence le rôle des conditions statutaires ou institutionnelles qui cadrent les interactions et génèrent, reproduisent ou accentuent des fragilités (Goffman, 1961).

La notion de vulnérabilité est évocatrice de diverses fragilités comme la marginalisation, la précarisation, la dépendance, la perte d'autonomie, par exemple. Elle véhicule des significations généralement négatives, des déficits ou des infériorités, contribuant à renvoyer « à la marge » ou à stigmatiser des catégories sociales, comme les chômeurs, les personnes déficientes, les pauvres, les immigrés, etc. Comme l'expose Ennuyer (2017), il existe dans la littérature deux grandes façons d'aborder la vulnérabilité. Selon une vision essentialiste, elle est considérée comme un état de la personne, logée « sous la peau et entre les oreilles »¹ [traduction libre] (Mehan, 1996), comme une dimension intrinsèque à un moment donné de sa vie. Cette optique du déficit privilégie l'identification de carences personnelles rendant compte de la vulnérabilité : le manque d'argent, de culture, etc. Selon une vision interactionniste, la vulnérabilité est saisie comme la résultante d'interactions qui se déroulent dans des situations sociales cadrées institutionnellement, organisées par des conditions préalables au sein d'un réseau mutuel d'influence. L'accent est alors mis sur des processus producteurs de vulnérabilités qui engagent des rapports avec autrui, notamment dans des contextes fragilisants comme des transitions professionnelles, des changements statutaires, des ruptures dans la vie intime, etc. Cette seconde perspective est plus féconde, car elle conçoit les vulnérabilités de manière dynamique, comme des processus sociaux, relationnels et normatifs.

Dans le panorama des recherches qualitatives, le recours à l'entretien collectif se développe en vue de prendre en compte les points de vue d'acteurs sociaux sur les phénomènes qui les concernent et de les inscrire dans des contextes d'interactions et d'échanges interprétatifs. Les orientations théoriques au principe de ces démarches sont variées. Pensons à des approches bien balisées telles que la méthode d'analyse en

groupe chez van Campenhoudt, Chaumont et Franssen (2005). Pensons aussi à d'autres qui le sont moins, comme le vaste ensemble des recherches-actions qui vise l'accompagnement de groupes de professionnels selon un protocole évoluant à mesure que se construit l'objet de préoccupation mutuelle, dans un cycle de réflexion, observation et action orienté vers le changement des situations ou pratiques jugées problématiques (Savoie-Zajc & Lanaris, 2005). Dans cette veine, certains se réclament plutôt de la recherche collaborative qui, comme nous l'avons souligné (Morrissette, Pagoni-Andreani, & Pepin, 2017), renvoie à un corpus théorique et méthodologique plus diffracté encore. Pour d'autres, il s'agit de privilégier des entretiens collectifs pour documenter, avec des professionnels qui ont une compréhension en contexte de l'objet, les savoirs de terrain et la manière dont ils sont négociés au sein d'un réseau d'influence mutuelle (Diedhiou, 2018).

Ces diverses approches ont en commun de miser sur les interactions au sein d'un groupe, considérant que l'intersubjectivité et la délibération sont fécondes en ce qu'elles permettent d'appréhender des objets « chevelus » dirait Latour (1995), c'est-à-dire l'enchevêtrement des interactions et régulations sociales complexes qui produisent le phénomène à l'étude, en opposition aux objets « chauves », décontextualisés, détachés des conditions sociales qui lui donnent sens. Ces diverses approches ont aussi en commun de privilégier une posture compréhensive non déficitaire, à l'instar des sociologues affiliés à Chicago. En cela, elles adoptent un modèle d'acteurs compétents (Giddens, 1987) qui, comme le souligne van Haecht (1998), se situe entre les modèles fonctionnalistes ne s'intéressant pas à la question de l'intentionnalité des acteurs, et les modèles rationalistes ignorant les aspects non maîtrisés et non intentionnels qui interviennent inévitablement dans l'expérience des acteurs. Le concept de compétence de l'acteur chez Giddens renvoie à une condition d'action, et non à l'idée d'efficacité ou d'expertise. Il signifie plutôt que les acteurs sociaux jouissent d'une certaine marge de manœuvre, disposent de ressources pour agir, réfléchissent sur cet agir et sont capables d'en rendre compte lorsqu'ils sont sollicités à cet effet. En d'autres mots, ils agissent suivant la compréhension qu'ils ont des circonstances de leur action, de leur « définition de la situation » pourrait-on dire en termes interactionnistes, et de l'ajustement de celle-ci à celle des autres, et peuvent se prendre comme objet d'analyse.

L'adoption d'un tel modèle d'acteurs encourage la mise en œuvre d'un dispositif d'explicitation dans lequel chercheur et participants n'ont pas les mêmes rôles : le premier a une expertise méthodologique qu'il mobilise pour susciter la réflexivité du groupe de professionnels, pour aider à l'explicitation des aspects tacites de leur travail, alors que les seconds en sont les experts et peuvent dès lors en fournir une compréhension en contexte, inaccessible au chercheur qui lui est extérieur, une compréhension négociée à la faveur des interactions suscitées (Morrissette, 2011). L'explicitation des expériences, des enjeux et des tensions qui les traversent est ainsi

favorisée par les échanges, et par la mobilisation de « ficelles méthodologiques » – expression empruntée à Becker (2002) –, c’est-à-dire de trucs du métier que nous avons appris au fil de notre expérience et pour lesquels nous faisons un effort d’explicitation dans cette contribution. Concernant des populations dites vulnérables, un dispositif d’analyse en groupe des situations professionnelles nécessite aussi l’aménagement d’un contexte « protégé » qui favorise le développement d’une confiance mutuelle invitant au partage des expériences, parfois pénibles, qui impliquent un dévoilement de soi (Goffman, 1973). C’est sur ces bases que nous avons appréhendé les expériences d’enseignants migrants s’intégrant dans les écoles québécoises.

Contexte de l’étude : enseignants migrants vulnérabilisés

L’intégration professionnelle des enseignants migrants est souvent jugée problématique, autant par les acteurs universitaires qui encadrent ou dispensent une courte formation d’appoint (15 crédits) qui leur est obligatoire, que dans le milieu professionnel où ils décrochent leurs premiers contrats sous probation (Morrisette, Charara, Boily, & Diédhiou, 2016). Il n’est pas rare que les enseignants migrants qui veulent poursuivre leur carrière au Québec fassent de la suppléance ou obtiennent des contrats avant même d’avoir acquis une connaissance minimale des prescriptions et encore moins des habitudes de travail (Provencher, Lepage, & Gervais, 2016). En raison des critères de sélection de la province, ils proviennent surtout d’Afrique du Nord et d’Europe de l’Est, et ont par conséquent connu des contextes de travail et mobilisé des répertoires de pratiques très différents des normes québécoises : comme nous en avons fait état (Morrisette & Demazière, 2018a), la plupart ont pratiqué uniquement l’enseignement magistral et adopté une posture autoritaire et distante vis-à-vis des élèves, selon les conventions de leur contexte de travail d’origine, au sein d’un système scolaire sélectif qui évacue rapidement – souvent dès le primaire – les élèves jugés moins performants. Par contraste, au Québec, la variété des méthodes d’enseignement est privilégiée, surtout celles qui rendent les élèves (inter)actifs, et les enseignants doivent avoir des rapports chaleureux, personnalisés, de proximité avec les élèves. En outre, la norme est celle de la réussite du plus grand nombre, et l’organisation du travail vise cet objectif avec différents professionnels qui gravitent autour des enseignants pour aider les élèves à besoins particuliers (Ministère de l’Éducation, 1999).

Deux recensions des écrits (Morrisette, Diédhiou, & Charara, 2014; Niyubahwe Mukamurera, & Jutras, 2013) indiquent que dans tous les pays qui font appel à des enseignants migrants, ceux-ci rencontrent des difficultés liées à leur méconnaissance des codes locaux, surtout relationnels et pédagogiques. Par exemple, les rapports verticaux de travail auxquels ils sont accoutumés se heurtent à des attentes de rapports plus horizontaux, avec les élèves mais également avec les autres membres de leur

écologie professionnelle; l'enseignement magistral qu'ils reproduisent est déprécié, voire contesté par les élèves et par leurs parents. Dans l'ensemble des travaux qui relatent ces difficultés avec détails, la perspective déficitaire est surplombante, les normes du groupe majoritaire étant souvent présentées comme l'idéal à atteindre, tel que l'a relevé Duchesne (2017). La vision dominante est aussi individualisante et psychologisante, comme si l'intégration à une nouvelle société et à une nouvelle communauté professionnelle reposait sur les seules ressources des individus. Or, comme l'ont bien montré Becker (1963) et ceux qui ont inscrit leurs travaux à sa suite, les processus d'intégration dans un groupe – ici celui des enseignants dans les écoles québécoises – passent par les interactions entre les acteurs, par la confrontation des systèmes de normes dont ils sont porteurs.

Nous adossant au travail de Becker, nous concevons que les enseignants migrants qui commencent à exercer leur profession au Québec ont d'autres référentiels, éducatifs et plus largement sociétaux, qui renvoient à des conventions distinctes et qui font « épreuves » – au sens de « défis » (Martucelli, 2015) – au cœur de leurs nouvelles situations de travail et dans leurs relations avec leurs partenaires professionnels. Si tous les novices se heurtent au départ à de telles épreuves de terrain, les enseignants migrants sont particulièrement vulnérabilisés dans leur expertise. D'une part, au contraire des enseignants formés au Québec qui ont fait un baccalauréat de quatre ans avec stages pour assurer les liens théorie-pratique, ils ne suivent que cinq cours théoriques, et en conséquence, sont sous probation pour deux ans. Or une évaluation négative peut rendre difficile l'accès à de nouveaux contrats de travail dans les écoles du Québec (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Sachant qu'ils vivent souvent dans des conditions économiques difficiles, sont responsables de plus d'enfants que la moyenne des Québécois, et peuvent être dépourvus de filet social, le maintien en emploi est un enjeu crucial d'intégration à la société (Conseil des ministres de l'Éducation, 2014). D'autre part, malgré de nombreuses années d'expérience, ils doivent refaire leurs preuves, leur répertoire professionnel se trouvant plus ou moins désajusté aux normes du nouveau contexte de travail. Leur méconnaissance du curriculum, mais surtout des normes qui cadrent le travail, des valorisations et des routines privilégiées dans les écoles et même de leurs droits du point de vue syndical, contribue aussi à créer un contexte fragilisant (Morrissette, Demazière, Diédhiou, & Sèguéda, 2018). Enfin, considérés comme des enseignants expérimentés, ils ne jouiraient pas toujours d'un support approprié de leur nouvel entourage professionnel (Lefebvre, 2011); ce sont en définitive de « faux » novices, mais des novices tout de même à bien des égards.

Entretiens collectifs et ficelles méthodologiques

Nous avons conduit une recherche (Morrissette, Arcand, Mc Andrew et Demazière, CRSH 2015-2018) avec six groupes de quatre enseignants migrants, volontaires,

travaillant dans une des trois commissions scolaires situées sur l'île de Montréal. Nous cherchions à comprendre comment leur bagage d'expériences est réinvesti ou transformé pour enseigner dans l'École québécoise. Le recrutement des participants a été réalisé par la commission scolaire elle-même. Ainsi, des enseignants de diverses provenances, mais surtout d'Afrique du Nord et d'Europe de l'Est, et comptant des durées différentes d'expérience en enseignement, ont été d'abord invités à un entretien individuel à orientation biographique (Demazière, 2011) de 1 h 30 chacun; ces entretiens nous ont permis de comprendre leur expérience de migration, depuis leur situation dans le pays d'origine jusqu'à leurs premières expériences d'enseignement au Québec. L'analyse de ces entretiens a pointé des étonnements et des découvertes lors de ces premières expériences, que nous avons approfondies lors d'une série de trois entretiens collectifs réalisés avec chacun des six groupes d'enseignants au cours de l'hiver 2017. Ces entretiens étaient conçus dans un sens (socio)constructiviste (Blanchet & Gotman, 1992; Mishler, 1986), c'est-à-dire comme une construction conjointe dans un espace partagé d'intersubjectivité dans lequel les participants s'influencent mutuellement et coopèrent pour construire du sens. Dans cette optique, l'implication du chercheur n'est pas vue comme un biais; à contrario, elle favorise les échanges et soutient les négociations de sens (Mishler, 1986). Selon les propos de Duchesne et Haegel (2004), compte tenu de notre objet d'étude, l'intérêt pour l'entretien collectif était justifié :

Il est de saisir les prises de positions en interaction avec les autres et non de manière isolée. Il permet à la fois l'analyse des significations partagées et du désaccord, grâce à la prise en compte des interactions sociales qui se manifestent dans la discussion. [...] l'entretien collectif permet d'accéder au sens commun, aux modèles culturels et aux normes (p. 38).

Chaque groupe était aussi composé d'un pair mentor formé au Québec et d'un conseiller pédagogique, deux partenaires professionnels impliqués dans l'intégration des enseignants migrants. Nous avons invité les enseignants migrants à partager les expériences narrées en situation d'entretien individuel, et engagé les autres participants à une coanalyse des événements rapportés. Ce faisant, nous faisons le pari de la fécondité des interactions pour comprendre le choc de la rencontre de systèmes de normes plus ou moins tacites, ce que Becker (2006) appelle les « compréhensions partagées », au cœur des situations de travail.

En plus de cette stratégie de composition des groupes, des ficelles méthodologiques ont été mobilisées pour comprendre le réinvestissement ou la transformation des expériences. La principale est la comparaison de cas, ficelle thématisée par Becker (2013), mobilisée par la chercheuse principale dans l'animation des entretiens collectifs : il s'agissait de proposer aux participants de comparer les expériences dans le pays d'origine à celles dans les écoles québécoises. Le pair mentor

et le conseiller pédagogique aidaient à réinterpréter les expériences vécues au Québec à la lumière des compréhensions « locales ». Cette ficelle de la comparaison a favorisé l'émergence de dimensions à analyser collectivement. Par exemple, quand les enseignants migrants nous ont parlé de leur carrière, expliquant qu'ils prenaient du galon quand quelques-uns de leurs élèves remportaient des concours nationaux (et qu'ils en retiraient aussi des avantages pécuniaires), nous leur avons demandé s'ils poursuivaient le même type de carrière au Québec. À l'évidence, non, et c'est ainsi que nous avons pu comprendre comment ils devaient apprendre, par socialisation, à trouver d'autres sources de satisfaction au travail que la carrière verticale et ses rétributions. Cette ficelle s'est révélée particulièrement utile pour expliciter les répertoires professionnels composés de normes plus ou moins tacites du travail. Par exemple, au Québec, un « bon enseignant » doit créer des liens avec ses élèves, alors que dans les pays des enseignants migrants, il doit avant tout maîtriser parfaitement sa matière et donner des examens très difficiles permettant de dégager une « élite ».

Une autre ficelle a été de concentrer les relances et les questions sur les interactions (Demazière, 2011). Il s'agissait de retracer la trame des interactions dans lesquelles le professionnel est engagé, en focalisant et en resserrant l'entretien sur chaque acteur évoqué pour interroger comment les interactions « travaillent » l'intégration professionnelle. Ainsi, en demandant comment les relations se nouent entre les différents membres de l'écologie professionnelle dans leur pays d'origine, nous avons par exemple appris que généralement, les parents se tiennent – et sont tenus – à l'écart de l'école, comme si ce qui se passe en classe ne les concernait pas, le maître ayant pleine autorité. Transposée dans le contexte québécois, où les parents suivent généralement de très près le cheminement scolaire de leurs enfants, cette habitude pose problème : les enseignants migrants ne les avertissent pas lorsque l'enfant connaît des difficultés, et en conséquence, ceux-ci viennent manifester leur mécontentement à l'école.

Enfin, la ficelle des incidents critiques, cette fois empruntée à Chell (1998), a aussi été employée. Nous l'avons plus précisément mobilisée dans la perspective de Cohen-Emerique (1984) qui parle plutôt de « méthode des chocs culturels », plus adaptée au domaine qui nous concerne. Il s'agissait donc pour nous d'inviter les enseignants migrants à parler de leur réaction de dépaysement, d'étonnement, d'incompréhension, alors qu'ils narraient leurs premières expériences de travail au Québec; encore une fois, les questions et réactions des pairs mentors et du conseiller pédagogique aidant à la compréhension des événements racontés.

Le matériau d'analyse utilisé pour cette contribution se compose des verbatims des entretiens collectifs (EC1, EC2, EC3) de l'un des six groupes (voir le Tableau 1). Tous auraient pu être mobilisés, mais appuyer notre argumentation sur l'un d'eux permet de suivre l'évolution de certaines thématiques au fil des échanges et de la

Tableau 1

Profil des participants

Nom fictif	Région d'origine²	Formation et diplôme reconnu	Contrat/poste	Nombre d'années d'exp. hors Québec	Nb d'années d'exp. au Québec
Noura (NO)	Afrique du Nord	Bacc. enseignement au primaire	Titulaire éducation préscolaire	2 au lycée	5
Enca (EN)	Europe de l'Est	Bacc. en littérature française et doctorat en langues	Titulaire classe d'accueil au secondaire	20 au secondaire	17
Mounira (MO)	Afrique du Nord	Bacc. en linguistique	Contrat anglais 3 ^e , 4 ^e et 5 ^e année du secondaire	1 au primaire, 4 aux adultes	6
Andrée (AN)	Canada (QC)	Bacc. enseignement au primaire et maîtrise en didactique du français	Titulaire de 6 ^e année du primaire; ***paire mentore	---	18
Francine (FR)	Canada (QC)	Bacc. en musique et un certificat en enseignement	Conseillère pédagogique	---	25 ans comme enseignante primaire et secondaire, 10 ans comme conseillère pédagogique

dynamique collective soutenue par les ficelles utilisées par la chercheuse. Les interactions ont été appréhendées selon une tradition sémantique d'analyse de conversations proche de l'ethnométhodologie, l'attention se portant sur la manière dont les personnes coopèrent pour faire des comptes rendus de leurs expériences et en négocier le sens (Boden, 1990; Taylor, 2001). L'interaction est donc étudiée en tant que processus complexe de coordination des actions et en tant qu'accomplissement pratique. Cette stratégie analytique nous a permis de faire émerger, par induction, les interprétations stéréotypiques opérantes qui vulnérabilisent les enseignants migrants.

Apports du dispositif : faire émerger les interprétations stéréotypiques opérantes qui vulnérabilisent

L'entretien collectif, tel que mobilisé, a permis de rendre explicites les interprétations opératoires stéréotypiques relatives aux enseignants migrants qui, bien que formant un groupe très hétérogène, ont des référentiels distincts de ceux qui organisent le travail enseignant dans leur nouveau contexte de travail. Les ficelles méthodologiques employées ont été nécessaires et productives, car dans leurs échanges, les participants occultaient les écarts et les contradictions entre les normes de travail des deux groupes, privilégiant le fait qu'ils ont en partage le même métier. Il nous fallait rendre explicites ces deux systèmes de normes, ces répertoires interprétatifs qui s'entrechoquent et dont l'issue pointe vers une stigmatisation qui vulnérabilise les enseignants migrants, et cela sur deux plans : celui des conduites quotidiennes manifestes et celui des assignations identitaires qui opèrent de manière plus diffuse.

Sur le plan des conduites quotidiennes manifestes

Les pratiques professionnelles les plus quotidiennes et ordinaires sont réglées par des normes professionnelles et, en ce sens, elles indiquent aux partenaires de travail comment les enseignants s'approprient ces normes. S'y conformer, c'est être un bon enseignant, c'est une marque de professionnalisme. Si ces conduites sont manifestes, leurs significations ne circulent pas explicitement pour autant dans les situations de travail. Le dispositif d'enquête soutient la mise en mots des significations attachées aux différents répertoires professionnels en présence, permettant une intercompréhension. Plusieurs cas peuvent en témoigner. Nous choisissons celui qui ressort par son occurrence et ses enjeux de vulnérabilisation, c'est-à-dire ni plus ni moins que le maintien en emploi des enseignants migrants, soit le cas de la plus ou moins grande proximité aux élèves : ils se font reprocher leur froideur et une distance excessive, et ce, par tous les acteurs de leur écologie professionnelle.

Lorsque les enseignants participant à notre étude rapportent leurs premières expériences dans les écoles au Québec, ils disent être surpris par l'attitude des élèves qui leur posent d'emblée des questions sur leur vie personnelle et les tutoient : « de quel pays tu viens? »; en plus il me tutoyait alors que je suis trois fois plus grande que lui ! », s'exclame Enca (EC1 EN 385-386)³. Mais celle-ci est encore plus estomaquée

de voir les enseignants « locaux » entrer aussi dans cette dynamique : « chaque jour, je voyais les enseignants accueillir les enfants ‘bonjour mon amour, bonjour mon ami’; on s’embrassait; c’est quoi cette histoire?! » (EC1 EN 354-356). S’identifiant à cette situation, d’autres enseignants rapportent aussi avoir reproduit plutôt les conduites opératoires dans leur pays d’origine, maintenant une grande distance vis-à-vis des élèves et se montrant autoritaires, ce qui provoque des résistances :

j’avais des élèves où c’était comme si j’étais invisible; je parle avec l’élève et il ne m’écoute pas; mon ton commence à monter, je commence à m’énerver, à stresser; l’élève, lui, est à l’aise; un élève prend un cadenas, il l’attache à son lacet et il commence à frapper sur les tables; ça ne se peut pas, ce n’est pas normal (EC1 MO 60-61).

Les conduites des élèves sont telles qu’ils ne peuvent enseigner, ce qui alimente l’idée qu’ils ont de sérieux problèmes de gestion de classe, laquelle circule dans toutes les sphères de l’organisation scolaire.

Ainsi, Andrée et Francine découvrent graduellement les conventions sociales qui fixent ce rapport de places dans le pays d’origine des enseignantes migrantes de leur groupe :

il y avait le professeur qui donnait [la matière] et le jeune était une cruche, un vase qui était là pour recevoir; quand tu rentres dans une école, tous les élèves sont assis [...] cette distance est énorme; je suis le chef, le roi, et toi tu attends les ordres (EC1 EN 706-711).

Elles comprennent que la gestion de classe « n’existe pas comme problème » (EC1 MO 865) dans le pays d’origine de leurs collègues, qu’« il y avait zéro gestion de classe! » (EC1 AN 102). Les discussions leur permettent aussi de saisir les fondements de la reproduction de ce rapport de places : aller à l’école est un privilège coûteux pour les familles qui ont dès lors d’importantes attentes, ce qui responsabilise fortement les enfants, comme le relate ici Mourina :

[au Maroc] 80 % de l’apprentissage se fait à la maison [...] ici on pense plus que c’est le professeur qui a la baguette magique d’éduquer l’enfant au niveau du comportement et de lui faire apprendre des connaissances [...] mon père n’a jamais su lire ou écrire, mais il faisait un suivi [...] quand j’avais de la difficulté, il me disait ‘va retravailler, va refaire’; je faisais des nuits blanches à la maison si j’avais un examen le lendemain; j’étais très responsable de ma note; je devais toujours rendre des comptes à mes parents de mes notes (EC1 118-123).

Une autre couche de compréhension est dévoilée par les discussions : la proximité avec les élèves serait mal vue, car la distance y est un marqueur de professionnalisme pour les enseignants.

- MO : il y a des éléments qui sont autres qu'ici dans mon pays d'origine [...] on n'embrasse pas les élèves; ce n'est pas une question de religion, c'est plutôt une question de culture pédagogique, professionnelle; il y a toujours cette distance entre l'enseignant et l'élève; à un tel point que si tu établis des liens avec les élèves, ce n'est pas bien vu par la direction; il faut que tu gardes cette distance, c'est ça qui va faire ta performance; c'est ce que les parents apprécient en toi; un professeur sévère, qui dirige bien, qui organise bien, qui ne tolère jamais; c'est lui le maître
- NO : c'est vrai
- CH⁴ : c'est vrai Noura, dans votre pays aussi?
- NO : oui (EC1 678-686)

Non seulement les échanges permettent à Andrée et Francine d'entendre que la distance avec les élèves est ainsi valorisée par les partenaires professionnels – ce qui les étonne beaucoup au regard de la norme inverse au Québec –, mais ils permettent aux enseignantes migrantes de se rendre compte qu'il s'agit d'un marqueur de professionnalisme : « il y a des professeurs qui veulent se montrer proches des élèves, mais la culture les empêche; il ne faut pas montrer que tu as ce lien avec les élèves [...] on doit garder l'apparence » (EC2 NO 202-208). Ainsi, les interprétations des deux groupes évoluent au sein du dispositif, jusqu'au dévoilement d'une signification plus délicate relative aux normes sociales régissant les rapports hommes/femmes. Cet extrait des échanges en constitue une illustration.

- NO : les élèves qui sont des adolescents, quand ils sortent ils parlent des enseignantes, comment elles se comportent avec eux; ça m'a créé des problèmes au sein de la société; quand je sors de l'école, il y a des chômeurs qui sont venus me dire 'on a entendu que tu étais vendeuse d'amour'; c'est comme un écho négatif
- FR : est-ce que ça t'a nui?
- NO : oui; on parle de gestion de classe; j'avais une bonne gestion, mais...
- FR : on t'a reproché le fait que tu étais humaine et chaleureuse
- NO : ils ont dit ça parce que je suis une femme aussi [...] quand je parle de société, je parle beaucoup plus de tout ce qui est masculin; j'ai trouvé des problèmes quand j'ai commencé à travailler [...] c'est mon frère qui m'accompagnait là-bas pour me protéger
- CH : il t'accompagnait à l'école?
- NO : oui mon frère ou mon père parfois; il me déposait devant la porte pour ne pas être agressé verbalement, c'était difficile

- CH : tu étais vue comme étant de mauvaises mœurs?
- NO : à peu près (EC2 437-468)

On remarque que c'est lors du deuxième entretien collectif que des dimensions plus délicates des expériences et des normes sous-jacentes à leurs conduites sont évoquées par les enseignantes migrantes de ce groupe. Ici, la chercheuse doit intervenir pour faire préciser ce genre de convention sociale. Le dispositif leur permet d'approfondir la compréhension de la distance qu'elles maintiennent avec les élèves : il en va de leur réputation sur le plan des mœurs. Noura précise que, dans son pays, ces règles morales sont liées aux dictats religieux.

En somme, à la faveur du dispositif émerge une nouvelle compréhension qui recadre le déficit initial perçu et qui est partagée par l'ensemble des participantes. Cette prise de conscience crée une « dépersonnalisation des différences », pourrait-on dire, c'est-à-dire que l'imputation de responsabilité concernant les écarts de conduite dans les relations avec les élèves est redéfinie grâce à l'expression d'écarts normatifs relatifs aux rapports familiaux, de genre notamment, de mœurs, de religion. Les échanges permettent à toutes les parties de faire évoluer leur compréhension à cet égard. Si la chercheuse est intervenue pour demander des précisions – « tu étais vue comme étant de mauvaises mœurs? », on verra qu'elle doit davantage inciter les participantes à nommer l'implicite pour permettre l'expression de tabous plus diffus, car plus dissociés de conduites manifestes, alors qu'ils participent d'assignations identitaires vulnérabilisant les enseignantes migrantes.

Sur le plan des assignations identitaires souterraines

D'autres significations qui marquent les rapports entre les enseignants migrants et leurs partenaires de travail circulent de manière plus ou moins diffuse, mais elles n'en sont pas moins opérantes. C'est la force du dispositif de recherche que de dévoiler ces significations, qui peuvent renvoyer à des tabous inavouables. Des conditions particulières sont nécessaires pour que ces tabous soient exprimés. D'une part, il faut un climat de confiance, qui s'installe à mesure que les participants s'approprient la perspective compréhensive adoptée par la chercheuse qui s'interdit toute remarque normative ou d'appréciation. D'autre part, des interventions plus frontales de cette dernière qui se saisit des indices émergeant des conversations pour solliciter approfondissements et demandes d'explicitation. L'exemple des idées « coupables » autour des migrants musulmans est le plus éloquent.

Le sujet a été abordé lors du premier entretien à propos des premières expériences dans l'École québécoise, particulièrement par Noura qui porte le hidjab. Elle évoque en effet les réactions suscitées par le port de ce vêtement de la part des parents de ses élèves. Comme on le verra, ces préjugés semblent concerner également ses collègues, ce qu'elle ne dira pas d'emblée lors du premier entretien collectif.

- NO : quand je suis venue ici, c'était difficile pour moi, pas de m'intégrer, je suis très ouverte; c'est le regard de l'autre parce que je porte le voile; ça été vraiment problématique
- CH : c'est vrai?
- NO : oui; ce n'est pas avec les collègues que j'ai eu des problèmes, c'est avec les parents; quand je suis venue ici, je n'ai pas commencé à enseigner parce que plusieurs personnes que je connaissais ici m'ont dit 'tu portes le voile, ne tente pas ta chance avec les écoles publiques; tu peux enseigner à l'école privée islamique' [...]
- CH : et vos premiers pas dans les écoles? est-ce que le foulard a fait obstacle?
- NO : pas obstacle en fait, mais quand j'ai décroché mon premier contrat après 20 jours de suppléance à la commission scolaire, les parents sont venus manifester contre ma présence à l'école X où j'enseignais
- FR : c'est un milieu très québécois de souche
- NO : exactement; et quand j'ai vu un parent qui me regardait comme ça 'qu'est-ce que tu fais ici toi?' j'ai souri, je n'ai pas trouvé [d']autres moyens; j'ai dit 'je suis là pour enseigner' et il m'a dit 'pas à mon enfant, oublie!'; je l'ai laissé, je n'ai pas pu le regarder en face; j'ai commencé à pleurer, j'ai dit à ma directrice 'je pense que je vais lâcher prise' elle m'a dit 'non'; quand elle m'a engagée, elle n'était pas certaine à 100 % de m'engager parce qu'elle connaissait déjà le milieu; j'ai été engagée en accueil⁵ et j'étais la bonne personne, à la bonne place parce que je viens d'ailleurs, les enfants viennent d'ailleurs [...]
- CH : donc l'adaptation pour vous Noura, dans ce contrat-là en particulier, ce n'était pas tant sur les approches pédagogiques ou sur la relation aux élèves; l'adaptation était par rapport au contexte social élargi, les parents en particulier; même pas les collègues?
- NO : même pas les collègues (EC1 154-198)

Cet extrait montre que les préjugés des parents se traduisent en manœuvres de pression et affectent l'intégration de Noura au travail. Sans le soutien de la direction, elle aurait pu abandonner la profession. Vers la fin de l'extrait, on note que la chercheuse tient à vérifier si les collègues sont aussi concernées par cette réaction de rejet, ce qui ne semble pas le cas.

Lors du deuxième entretien, la chercheuse tente de rendre visibles les idéologies qui marquent le travail quotidien des enseignants, tant au Québec que dans leur pays d'origine. Les enseignantes migrantes les évoquent facilement, tant elles sont pesantes. Ainsi Enca, qui enseignait dans un État totalitaire, devait prendre en compte l'idéologie socialiste officielle, par exemple en dressant à ses élèves un tableau très négatif du

monde occidental capitaliste. Pour Noura et Mourina, c'est l'idéologie religieuse qui était manifeste dans leur enseignement quotidien, même si, comme on l'a vu, certains aspects demeurent peu faciles à exprimer (rapports de genre dictés par la religion). De leur côté, Andrée et Francine ne décrivent pas de poids idéologique équivalent dans le contexte de l'enseignement au Québec. C'est encore Noura qui relate un incident concernant sa communauté professionnelle, permettant d'éclairer plus avant la question de la stigmatisation des enseignants musulmans.

- NO : je vais évoquer une situation qui m'est arrivée; j'avais un contrat en [...] un jour, lors d'activités libres, un vendredi, j'ai suggéré deux ateliers : un de blocs et un de ménage; j'exigeais à mes élèves de choisir; je ne sais pas par quel miracle, les filles ont choisi le ménage et les garçons ont choisi les blocs; c'était à tour de rôle; une semaine après, j'ai été convoquée au bureau de la directrice qui m'a dit 'j'ai entendu parlé que tu as fait des ateliers'; encore aujourd'hui, je ne comprends pas comment elle l'a su; elle m'a dit 'on t'aime beaucoup, on t'apprécie; ta façon d'enseigner est magnifique; je veux comprendre quelque chose; tu as fait un atelier de ménage et les filles l'ont fait, les garçons ont fait les blocs; je ne veux pas que tu projettes cette culture qui est la tienne sur nos élèves'; je lui ai dit 'je peux savoir c'est quoi ma culture à vos yeux?'; elle m'a dit 'une certaine soumission; la femme est soumise; elle doit faire que les tâches de ménage et les garçons peuvent faire ce qu'ils veulent'; comme si je développais cette culture dans ma classe; je lui ai dit 'celui qui vous a dit ça, il n'a pas assisté à l'autre semaine'; j'avais des intervenants qui rentraient dans la classe; c'est un atelier rotatif, la prochaine fois, ce sont les garçons qui font le ménage, c'est un choix; mais je ne vous cache pas au moment où elle a dit ça, j'ai dit 'ma culture n'est pas comme ça; les hommes chez nous font tout et les femmes font tout'; sa façon de voir les choses de ma culture, de ma religion, c'était comme ça
- MO : c'est des stéréotypes (EC2 724-745)

Ainsi, le dispositif a fait émerger ces assignations identitaires non dites, partagées ici par la direction et par d'autres collègues qui auraient rapporté la situation. Si elles ne sont pas officielles et manifestes, telles les idéologies évoquées précédemment, elles n'en sont pas moins opératoires, vulnérabilisant les enseignants musulmans en particulier. Noura prend un risque en témoignant, car il est malaisé de pointer les préjugés subis, qui plus est au sein de sa communauté professionnelle; la perspective compréhensive, partagée, l'aura permis. Mais plus encore, voyant que Noura est stigmatisée en raison des interprétations identitaires projetées sur sa personne, Andrée s'indigne :

- AN : si je fais une activité de blocs et de ménage, personne ne va venir me dire 'Andrée, tu es sexiste dans tes activités!' pourquoi on te l'a dit à toi [Noura]?

[...] ce que je réalise aujourd'hui en vous écoutant, vous êtes sujettes à plus de discrimination sur vos pratiques pédagogiques parce que c'est plus facile de dire : 'ta pratique pédagogique n'a pas rapport avec ta personnalité, elle a rapport avec ta culture'; c'est ce que je comprends aujourd'hui (EC2 AN 1271-1282).

La réaction de la paire mentore rend explicite une grille interprétative réservée aux enseignants musulmans et consistant à expliquer leurs pratiques en les assignant à une identité minoritaire, religieuse ou culturelle. Cette activité stéréotypique ne circule pas frontalement dans les situations de travail; elle reste diffuse, implicite. Si le dispositif permet de la faire émerger, la reconnaissance qu'en fait Andrée, membre du groupe dominant, incitera les enseignantes à aller plus loin, provoquant en retour la possibilité de nommer un tabou dont personne ne veut parler.

Jusqu'ici ce tabou, relatif aux tensions interculturelles entre enseignants, n'avait affleuré que très discrètement. Ainsi il n'a jamais été évoqué lors des nombreux entretiens de recherche réalisés dans nos travaux précédents (CRSH, 2015-2017). Mais il circulait sous forme allusive lors des échanges informels de la chercheuse avec différents acteurs du milieu professionnel ou encore en marge des cours dispensés aux enseignants migrants en milieu universitaire. Il s'y dit tout bas qu'il existerait un certain clivage dans les écoles entre les enseignants migrants et non migrants, des clans, des regroupements selon les origines : les « Québécois de souche » et les « autres », ces « autres » pouvant se diviser aussi par appartenance de langue ou de confession religieuse. La perspective compréhensive qui s'est graduellement installée dans le groupe et la reconnaissance des préjugés dont leurs pairs formés hors Québec sont victimes ont rendu possible le dévoilement de ce tabou à la toute fin du deuxième entretien collectif. C'est Enca qui l'a mis sur la table, en recadrant le tabou concernant les musulmans dans une perspective plus large, lui donnant une épaisseur sociohistorique qui montre l'évolution des rapports entre les groupes concernés. La chercheuse se permettra des interventions plus directes, pour aider à nommer ce qui contredit l'idéologie officielle d'un accueil sans compromis à l'égard des migrants, et d'une vision idyllique des maillages interculturels.

- EN : lorsque je suis arrivée ici [il y a 17 ans] [...] la relation avec les collègues était exceptionnelle, il y avait de l'ouverture; ces derniers temps [...] je crois que nous sommes victimes de ce que nous sommes en train de vivre dans le monde entier et dans notre société [...] ce que je remarque aujourd'hui [...] c'est que les enseignants commencent à se mettre ensemble selon des affinités culturelles, pour ne pas dire autre chose... [silence]
- CH : est-ce qu'on pourrait nommer explicitement les choses Enca? tu me dis si je traduis ce que tu disais; tu dis qu'au quotidien dans les écoles ici au Québec, on est affecté par les événements, la tuerie qu'il y a eu à Québec, cette nuit, et la

mosquée de Montréal qui a été vandalisée; il y a des bombes qui sautent dans le monde; c'est de ça dont tu parles? et tu dis que ça affecte le climat dans les écoles, c'est ça?

- EN : vous avez commencé par le tout dernier; la tuerie qui est arrivée à Québec, ça nous a secoués, tout le monde, il y a eu tout de suite une proposition par un collègue 'on va se réunir ensemble'; c'est une histoire qui remonte aux attentats de 2001; tranquillement ça a commencé à se détériorer
- AN : un clivage qui s'est installé?
- EN : [...] je pourrais séparer ma période au Québec en deux : lune de miel et une certaine... non pas indifférence, mais je peux parler de mes collègues à moi, des Québécois que j'adore, d'une ouverture [...] ces dernières années, je sens une certaine fermeture de mes collègues québécois, une certaine prise de distance alors que je faisais partie de leur vie et qu'ils/elles faisaient partie de ma vie; est-ce que c'est tout le monde? non mais c'est bien présent
- NO : on n'est pas moins québécoises que les autres, ça m'a heurtée beaucoup
- EN : moi aussi; j'ai vécu durant cette période tout d'abord une révolte intérieure [...] on doit trouver des moyens pour regagner ce qu'on a perdu, on est tous victimes de ce qui se passe [...] on doit trouver des moyens pour se parler; il n'y a pas de miracle : communiquer c'est la seule manière
- AN : ce repli-là, il faut que ça s'ouvre des deux côtés [...]
- AN : entre les immigrants et les Québécois de souche
- EN : absolument; je connais mes collègues québécois, c'est eux qui m'ont appris, qui m'ont ouvert les portes; ils m'ont fait intégrer la société; ils m'ont fait aimer ce pays; je le vois un peu moins, ça me touche; nous, les filles, on est responsable de ça
- MO : [...] j'étais consciente de tous les stéréotypes possibles envers la femme, l'islam, mais j'ai un bagage, je ne peux pas l'ignorer, ça fait partie de moi (EC2 1511-1561)

C'est cette rumeur qu'on entend dans les banlieues de notre activité officielle de recherche, lorsque nous avons l'occasion d'échanger de manière informelle avec des directions d'établissement notamment, à savoir que des groupes se sont formés dans les écoles ces dernières années autour des appartenances ethnoculturelles et religieuses. Les enseignantes arrivent ici à nommer clairement ce tabou et en font une analyse qui l'inscrit dans ce qui se passe dans l'actualité de la société québécoise et d'ailleurs, autour d'événements ayant contribué à stigmatiser les personnes de confession musulmane. Dans la suite de la discussion, les enseignantes tirent une leçon des élèves, qui évoque le court extrait présenté au début de cet article : il faudrait s'inspirer d'eux

qui ne mobilisent pas les mêmes grilles interprétatives, les appartenances des uns et des autres ne semblant pas faire de différence.

- MO : heureusement dans nos classes on ne le voit pas; on travaille en équipe, on s'en fout s'il est arabe ou... j'ai une classe hétérogène et quand j'ai un travail d'équipe, les élèves s'assoient indifféremment : un Chinois, un Arabe, un Québécois, un Hispanique; on ne parle pas de ça; on n'évoque pas la notion de différence; je trouve que cette génération, c'est encore mieux que nous (EC2 MO 1578-1582).

En somme, à la faveur du dispositif s'éclairent des idées souterraines qui instaurent des conditions de vulnérabilisation pour des enseignants migrants en situation d'emploi précaire, encore plus s'ils portent des signes distinctifs qui font écho à des événements malheureux rattachés à certains groupes déjà stigmatisés. Le dispositif permet à la paire mentore et à la conseillère pédagogique de prendre conscience de ces cadrages interprétatifs tabous qui stigmatisent en raison des appartenances ethnoculturelle et religieuse.

Discussion conclusive

De cette contribution découlent trois objets de discussion, imbriqués : la question de la vulnérabilisation d'un segment minoritaire s'intégrant à un groupe professionnel, celle du dispositif d'enquête et des stratégies méthodologiques permettant de renseigner cette vulnérabilisation et, enfin, celle des prospectives en recherche découlant de notre analyse.

Les situations produisant des vulnérabilités dont nous avons traité renvoient à la question classique des relations entre groupe minoritaire et groupe majoritaire (Mc Andrew, 2010). Toutefois, ces relations s'inscrivent ici dans un cadre commun, car ces deux groupes exercent le même métier et forment sous cet angle un groupe professionnel unifié; ils travaillent dans les mêmes organisations puisqu'ils sont enseignants – ou l'ont déjà été dans le cas de la conseillère pédagogique – dans les mêmes écoles. Dès lors, elles se développent à propos d'un objet commun : le travail et les pratiques professionnelles. Nous avons pu montrer que ces relations sont différentes selon que l'enseignant a été formé et a acquis une expérience à l'étranger ou qu'il a été formé et a toujours travaillé au sein de l'École québécoise. Dans un tel contexte, les pratiques des trois enseignantes migrantes qui ont été présentées dans le cadre de cette contribution sont perçues comme non conformes, inadaptées, déviantes. En effet, les normes du milieu professionnel d'accueil sont, dans un premier temps, réifiées en compétences absolues, et non interprétées comme le produit de conventions sociales d'une époque et d'un lieu donnés. Ce processus interprétatif renforce une vulnérabilité déjà alimentée par des difficultés à faire son métier en s'appuyant sur les expériences et les routines acquises ailleurs.

Le dispositif d'enquête, constitué autour d'entretiens collectifs rassemblant des membres des groupes minoritaire et majoritaire, a favorisé la production de récits d'expériences et la discussion sur les épisodes évoqués. Cela fait émerger des écarts dans les pratiques professionnelles qui alimentent des incompréhensions mutuelles par une méconnaissance des normes respectives. L'explicitation de celles-ci lors des échanges favorise de nouvelles interprétations des épisodes problématiques et soutient une intercompréhension, susceptible d'aider les enseignants migrants à porter un regard nouveau sur leur contexte de travail au Québec et d'aider aussi les partenaires à prendre une distance critique vis-à-vis de leur propre répertoire professionnel. Les uns et les autres peuvent dès lors se réapproprier les situations pratiques dans lesquelles ils sont engagés et potentiellement s'y mouvoir de manière plus ajustée, plus compétente. La vulnérabilité professionnelle fondée sur une socialisation différente au métier est ainsi redéfinie et amoindrie au fil des interactions.

Cela renforce l'idée selon laquelle la vulnérabilité n'est pas une propriété intrinsèque aux individus, mais le produit d'un rapport social, qui peut être modifié. Le dispositif d'enquête participe à cette modification en proposant un nouveau cadre d'échanges sur les expériences professionnelles. La distanciation d'avec les situations quotidiennes s'avère être un levier méthodologique pour faire émerger des postures critiques à l'égard des pratiques et du cadre institutionnel qui les organise. Plus spécifiquement, les dynamiques de vulnérabilisation posent des problèmes méthodologiques que le dispositif peut aplanir en partie. De fait, elles reposent sur des aspects tacites du métier que le dispositif permet de rendre explicites, principalement des décalages interprétatifs et des tabous. Cet apport est rendu possible d'abord par le choix de miser sur des entretiens collectifs et de sortir de l'expérience individuelle. Également en incluant des représentants du groupe majoritaire qui ont pour rôle d'explicitier et de faire comprendre les normes (voir la section Sur le plan des conduites quotidiennes manifestes) et qui vont reconnaître les tabous et la dissymétrie qu'ils alimentent dans le rapport d'un groupe minoritaire/majoritaire (voir la section Sur le plan des assignations identitaires souterraines). La modification de ce rapport est aussi favorisée par un pilotage qui utilise un certain nombre de ficelles méthodologiques, en particulier celle de la comparaison des répertoires professionnels et l'ancrage de ceux-ci dans un système social, une ficelle s'étant révélée féconde dans nos travaux pour faire émerger des aspects implicites d'une culture de métier (Morrissette & Demazière, 2018b) : en visibilisant les normes locales comme celles du pays d'origine des enseignants migrants, leurs difficultés d'intégration dans les écoles québécoises, pensées d'emblée comme leur étant propres, sont recadrées dans une dynamique de confrontation de systèmes de conventions sociales. On notera le rôle joué par les interventions relativement frontales de la chercheuse pour que cette chimie opère : le dispositif aurait pu faire émerger uniquement les pratiques viables en contexte et les raisons qui les fondent. Sans les questions directes et les demandes de clarification des

idées diffuses évoquées, qui renvoient à ce qui est inavouable entre collègues, le dispositif aurait pu contribuer à reproduire ces situations en maintenant ces interprétations taboues.

Ce dispositif permet de faire émerger les frictions et les décalages entre de nouveaux entrants dans un métier et leurs partenaires qui maîtrisent les codes localement valides du travail. Nous y voyons un programme de recherche qualitative à développer dans différents champs professionnels. Il s'agirait d'examiner plus avant les relations entre professionnels, de révéler ce qui ne pourrait l'être sans une démarche collective permettant à des participants de croiser leurs interprétations, souvent sources d'incompréhension, voire de stigmatisation, et de les mettre en débat. Et potentiellement, comme nous avons pu le montrer, de les aider à s'engager dans une réflexivité critique afin de contribuer, même modestement, à une modification de leur rapport. Notre dispositif se veut ainsi une réponse à une série de difficultés émergentes dans les recherches sur les vulnérabilités qui cherchent à la fois à dénoncer et à comprendre les processus qui les produisent; il permet non seulement de comprendre des incidences dans la pratique, mais aussi de faire émerger des phénomènes plus souterrains qui ne s'expriment pas dans les situations de travail, mais qui y opèrent.

Notes

¹ Expression tirée du titre d'un chapitre de l'auteur, *Beneath the skin and between the ears*.

² Si nous ne précisons pas les pays, c'est pour préserver l'anonymat des participants.

³ Entretien de Groupe no 1, lignes 358 à 386 du verbatim correspondant.

⁴ Chercheuse.

⁵ Classe de francisation pour des élèves récemment immigrés.

Références

- Armoogum, J., Cordazzo, P., Dejoux, V., Makdessi, Y., & Rebière, N. (2012). Une nouvelle collection « Populations vulnérables ». *Revue populations vulnérables*, Éditorial, 7-10. Repéré à https://www.pantheonsorbonne.fr/fileadmin/IDUP/revue_PopVul/Numero_1/1._editorial.pdf
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York, NY: Free Press.
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.

- Becker, H. S. (2006). *Les mondes de l'art* (2^e éd.). Paris : Flammarion.
- Becker, H. S. (2013). *What about Mozart? What about Murder? Reasoning from cases*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- Boden, D. (1990). People are talking: Conversation analysis and symbolic interaction. Dans H. S. Becker, & M. M. McCall (Éds), *Symbolic interaction and cultural studies* (pp. 244-274). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Campenhoudt, L. van, Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*. Paris : Dunod.
- Chell, E. (1998). Critical incident technique. Dans G. Symon, & C. Cassell (Éds), *Qualitative methods and analysis in organizational research: A practical guide* (pp. 45-60) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cohen-Emerique, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles de la pratique des travailleurs sociaux. *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 7, 183-218.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2014). *Agrément et intégration dans le marché du travail : l'expérience des enseignantes et enseignants formés à l'étranger*. Toronto : Gouvernement du Canada.
- De Lucas Barruse, V. (2012). *Des vulnérabilités aux populations vulnérables : questions de définition*. Seizième colloque national de démographie : Les populations vulnérables/Vulnerable populations. Aix-en-Provence, France : Maison méditerranéenne des Sciences de l'homme.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Diédhiou, S. B. M. (2018). *Co-analyse de la reconstruction du savoir-évaluer d'enseignants migrants en situation d'intégration socioprofessionnelle au Québec. Une recherche collaborative* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, QC.
- Duchesne, C. (2017). Quelles stratégies d'acculturation de nouveaux enseignants issus de l'immigration privilégient-ils face aux défis culturels et identitaires de leur insertion professionnelle? *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-24.
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Paris : Nathan.
- Ennuyer, B. (2017). La vulnérabilité en question? *Ethics, Medicine and Public Health*, 3(3), 365-373.

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York, NY: Anchor Books.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Minuit.
- Haecht, A. van (1998). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Latour, B. (1995). Notes sur certains objets chevelus. *Nouvelle revue d'ethnopsychiatrie*, (27), 21-36. Repéré à http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/60-ETHNOPSY-FR_0.pdf
- Lefebvre, M. L. (2011). L'expérience d'enseignants de groupes minoritaires en milieu scolaire montréalais. Dans J. Tondreau, & R. Marcel (Éds), *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales* (pp. 320-329). Montréal : CEC.
- Martucelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation. Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mehan, H. (1996). Beneath the skin and between the ears: A case study in the politics of representation. Dans S. Chaiklin, & J. Lave (Éds), *Understanding practice: Perspective on activity and context* (pp. 241-268). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec. Pour les titulaires d'une autorisation d'enseigner obtenue à l'extérieur du Canada*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/Autorisations_denseigner/Conditions_et_modalites_Extérieur_Canada_FR.pdf
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Morrisette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, 29(3), 7-32.

- Morrisette, J., & Demazière, J. (2018a). Dualité des processus de socialisation professionnelle des enseignants formés hors Québec. Entre imposition et appropriation. *Alterstice*, 8(1), 95-106. Repéré à https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/orrissette_Alterstice8%281%29
- Morrisette, J., & Demazière, J. (2018b). L'expérience du personnel enseignant formé à l'étranger dans les écoles de Montréal. Apports et enseignements d'une recherche collaborative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 189-207. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-46-2-189_MORISSETTE_46-2_vf.pdf
- Morrisette, J., Demazière, D., Diédhiou, S. B. M., & Sèguéda, S. (2018). *Les expériences d'intégration professionnelle d'enseignants migrants à Montréal*. Rapport soutenu par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Joelle_Morrisette/publication/324543366_Le_s_experiences_d%27integration_professionnelle_des_enseignants_migrants_a_Montreal/links/5ad4ae98458515c60f545628/Les-experiences-dintegration-professionnelle-des-enseignants-migrants-a-Montreal.pdf
- Morrisette, J., Charara, Y., Boily, A., & Diédhiou, B. (2016). Les stratégies des accompagnateurs de l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger : le jeito des despachantes. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-29. Repéré à <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/21534/Morrisette%2c%20Charara%2c%20Boily%20et%20Di%c3%a9dhiou%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Morrisette, J., Diédhiou, S. B. M., & Charara, Y. (2014). *Un portrait de la recherche sur l'intégration socioprofessionnelle des enseignants formés à l'étranger*. Rapport de recherche déposé au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois, Montréal. Repéré à <http://www.cipcd.ca/wp-content/uploads/2014/10/Rapport-Morrisette-et-al-VF-20-oct-2014.pdf>
- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches qualitatives*, 30(1), 1-9.
- Morrisette, J., Pagoni-Andreani, M., & Pepin, M. (Éds). (2017). Les recherches collaboratives en éducation et en formation : référents théoriques, outils méthodologiques et impacts sur les pratiques professionnelles. *Phronesis*, 6(1-2). Repéré à <http://www.cairn.info/revue-phronesis-2017-1.htm>

- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279-296.
- Provencher, A., Lepage, M., & Gervais, C. (2016). Difficultés éprouvées dans la maîtrise de certaines compétences professionnelles chez des enseignantes-stagiaires issues de l'immigration récente. *Formation et profession*, 24(1), 16-28.
- Savoie-Zajc, L., & Lanaris, C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire. Le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.
- Taylor, S. (2001). Locating and conducting discourse analytic research. Dans M. Wetherell, S. Taylor, & S. J. Yates (Éds), *Discourse as data: A guide for analysis* (pp. 5-48). London: Sage.

Joëlle Morrissette œuvre au développement des méthodologies qualitatives depuis le début de sa carrière, ayant organisé plusieurs événements scientifiques et assumé différentes directions éditoriales dans cette perspective. Elle est d'ailleurs présidente de l'Association pour la recherche qualitative (ARQ). Également, elle pratique la recherche collaborative avec des enseignants du primaire et du secondaire, de même qu'avec leurs partenaires professionnels, pour éclairer, à l'aune d'ancrages théoriques issus de la sociologie des professions, les pratiques d'évaluation des apprentissages des élèves et, plus récemment, la socialisation des enseignants formés à l'étranger dans les écoles québécoises.

Didier Demazière est sociologue et directeur de recherche au CNRS. Il est membre du Centre de sociologie des organisations, enseignant à Sciences Po, et directeur de la revue Sociologie du travail. Ses recherches portent sur différents domaines professionnels et activités de travail (élus politiques, agents sportifs, enseignants, conseillers professionnels), et sur les actifs privés d'emploi et chômeurs. Elles croisent des perspectives en termes de carrières biographiques, de régulation des marchés du travail et d'organisation des activités professionnelles.

Pour joindre les auteurs :

Joelle.morrissette@umontreal.ca

didier.demaziere@sciencespo.fr

« Prendre soin » des participants lors d’entretiens réalisés en contexte de recherches sensibles

Mélanie Gagnon, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Catherine Beaudry, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Frédéric Deschenaux, Ph. D.

Université du Québec à Rimouski, Québec, Canada

Résumé

Ce texte présente une réflexion sur le thème des recherches sensibles en gestion des ressources humaines. Prenant appui sur trois projets de recherche réalisés auprès de personnes vulnérables, il rend compte des défis méthodologiques et des enjeux éthiques qu’impliquent des entretiens auprès de cette population. À l’aide du journal de bord, cet article propose un exercice réflexif qui met en exergue la nécessaire adaptation de l’instrumentation de recherche et de l’approche idoine afin de « prendre soin » des participants et de leur laisser un espace de parole. L’article illustre également la richesse du journal de bord pour nourrir la réflexivité du chercheur sur sa pratique et sur lui-même, notamment en contexte de recherche sensible où il doit prendre conscience de sa propre vulnérabilité.

Mots clés

ENTRETIENS, PERSONNES VULNÉRABLES, PRENDRE SOIN, RECHERCHE SENSIBLE, VULNÉRABILITÉ DU CHERCHEUR

Introduction

L’intérêt à l’égard de la façon de collecter les données auprès de populations dites vulnérables prend de l’ampleur depuis quelques années. Ce type de recherche, qualifiée

Note des auteurs : Les auteurs remercient tous les participants aux différents projets.

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 38(2), pp. 71-92.
LA RECHERCHE QUALITATIVE : DE LA VULNÉRABILITÉ À LA DÉCOUVERTE
ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/>
© 2019 Association pour la recherche qualitative

de sensible, va de soi dans certaines disciplines ou certains champs d'études où les chercheurs vont à la rencontre de populations vulnérables pour mieux comprendre certains phénomènes sociaux : sciences infirmières, santé mentale, travail social pour ne nommer que ceux-là. D'autres domaines s'y attardent traditionnellement moins, comme les relations industrielles et la gestion des ressources humaines qui abordent plus rarement des recherches auprès de ces populations. Au cours des dernières années, nous avons développé un objet de recherche original en gestion des ressources humaines, celui de l'étude de personnes au travail qui présentent des besoins particuliers, en raison de difficultés ou de situations personnelles particulières. Trois projets offrent une occasion de réflexion méthodologique à ce sujet : le premier porte sur le retour au travail lors d'un deuil périnatal, le deuxième sur les employés bénéficiant d'un accommodement raisonnable en milieu de travail et le dernier sur la conciliation travail-famille-soins des proches aidants en emploi. Dans ces projets, le témoignage des personnes, même s'il porte sur le travail, expose une vulnérabilité parce qu'il met en scène une dimension personnelle, délicate et potentiellement souffrante. Dans ces contextes délicats, l'absence de formation en relation d'aide des chercheurs en sciences de la gestion constitue le nœud du problème, contrairement à d'autres disciplines où les chercheurs s'attendent à rencontrer de la souffrance et y sont même formés. Il devient donc pertinent de rappeler les particularités de ce type de recherche.

Nos projets s'inscrivent dans le courant des « *sensitive research* » qui appréhende une recherche sensible comme génératrice de menaces pour les diverses personnes impliquées (Hennequin, 2012). Ces menaces sont au nombre de trois : la menace intrusive, la menace sanction et la menace politique (Lee & Renzetti, 1990). La première réfère aux recherches pouvant être potentiellement anxiogènes pour le participant par l'entremise de questions appartenant à la sphère privée (maladie, mort, religion, etc.). La menace sanction concerne les recherches susceptibles de mettre à jour des informations à caractère stigmatisant ou discriminant associées à des comportements illégaux ou illicites (harcèlement sexuel en milieu de travail, par exemple). Quant à la menace politique, elle découle de recherches qui remettent en question les pouvoirs en place. Les recherches sensibles mettent ainsi en scène la vulnérabilité de personnes qui y participent, vulnérabilité qui se définit alors comme la « potentialité d'être blessé » (Soulet, 2005, p. 55).

La recherche qualitative auprès de personnes vulnérables soulève donc pour le chercheur différents enjeux qui, tout en les incluant, s'étendent au-delà des enjeux éthiques. Dans le cadre d'entretiens en recherches dites sensibles, il doit trouver les termes de l'échange qui seront adéquats (Bouillon, Fresia, & Tallio, 2005). Portant sur la mise en place d'un cadre du « prendre soin » du participant, cette contribution apporte un éclairage sur l'instrumentation de la recherche et la manière dont celle-ci met potentiellement au premier plan la vulnérabilité des personnes lors de recherches

sensibles en gestion des ressources humaines. C'est sur la base de cette rencontre entre sensibilité épistémologique et méthodologie des recherches sensibles que nous proposons cette réflexion.

La démarche empruntée pour y arriver consiste à revisiter notre expérience issue des trois projets de recherche susmentionnés. Un journal de bord tenu pour chacun d'eux a permis la systématisation de nos notes et réflexions afin de fournir une discussion sur la méthodologie en recherche sensible. Cet article se veut alors un exercice réflexif sur les enjeux que pose la collecte de données par entretiens auprès de personnes vulnérables tout en braquant le projecteur sur le fait que ce type de recherche commande aussi une réflexion sur la nécessaire sensibilité particulière du chercheur.

Les entretiens en contexte de recherches sensibles

En recherche qualitative, les entretiens ont la cote, mais leur usage de même que leurs appellations varient considérablement. Des travaux en sciences humaines et sociales (Royer, Baribeau, & Duchesne, 2009) et plus spécifiquement en éducation (Baribeau & Royer, 2012) recensent plus d'une trentaine de techniques d'entretien (ou d'entrevues ou d'interviews) qui servent à connaître et à comprendre des phénomènes. Ces techniques ont en commun la mise en scène d'un chercheur et d'un participant qui discutent de diverses manières sur un gradient passant de la non-directivité au questionnaire fermé. Dans les projets de recherche ici rapportés, l'entretien semi-dirigé (Boutin, 2018) constitué à partir d'une maquette abordant les thèmes à couvrir représente le mode privilégié d'accès à l'expérience des participants.

Le recours aux entretiens de recherche s'inscrit dans un courant bénéficiant d'une attention constante de la part des méthodologues qui y consacrent un grand nombre d'articles et de livres. Baribeau et Royer (2012) évoquent plus de 250 écrits anglophones et francophones sur le sujet. Sans en faire ici la recension, plusieurs ouvrages relatent l'usage de l'entretien de recherche dans diverses disciplines et l'associent à l'entretien thérapeutique de Carl Rogers, malgré d'évidentes distinctions en contexte de recherche (Barbot, 2010; Boutin, 2018). Ce rapprochement relève de la similarité des contextes où deux personnes se rencontrent pour discuter, les écrits rapportant alors l'entretien comme une forme d'art de la conversation. Poupart (2012) nuance néanmoins ce propos en indiquant qu'il semble réducteur de voir l'entretien comme un art, puisqu'il suppose des habiletés et une rigueur permettant au matériau recueilli de passer du caractère artistique au caractère scientifique.

En toutes circonstances, mais particulièrement lorsqu'il est conduit en contexte de recherche sensible, l'entretien suppose des considérations éthiques de la part du chercheur. Martineau (2007) détaille trois niveaux d'éthiques qui se superposent en recherche qualitative. D'abord, le niveau macro-éthique renvoie au rôle social de la recherche, autant dans sa dimension normative que dans sa dimension transformatrice,

quand elle s'avère porteuse de changements sociaux. Le niveau méso-éthique concerne les principes permettant de conduire une recherche qui répond aux préoccupations à l'égard des participants : leur consentement libre et éclairé, les garanties d'anonymat et de confidentialité et le risque minimal encouru. Ces principes sont codifiés par les organismes subventionnaires et les comités d'éthique des universités veillant à leur respect. Finalement, le niveau micro-éthique réfère à la relation qu'entretient le chercheur avec le participant et s'avère pertinent dans tous les contextes de recherche, mais particulièrement pour les entretiens conduits en contexte sensible. En effet, les conduites micro-éthiques nécessitent une attention à l'autre et le recours à un jugement propre à la situation vécue, puisque moins normative et prescriptive que le niveau méso-éthique. Pour les projets ici décrits, les conduites micro-éthiques revêtent une importance capitale. Comment réagir si la personne éprouve un malaise avec un thème abordé? Est-ce que le fait de relancer un questionnement en dépit de la douleur ressentie ou exprimée par le participant semble justifié? Ces questions délicates n'offrent pas de réponses toutes faites, c'est pourquoi une réflexion éthique s'impose, enrichie par la formation et l'expérience du chercheur et cet article entend y contribuer.

Toutes les formes d'entretiens de recherche nécessitent des qualités humaines et la gestion des silences compte parmi les habiletés primordiales à développer chez la personne qui conduit un entretien de recherche. Poupart (2012) en distingue deux types. Quand le participant s'interrompt, il s'agit d'un silence plein. Il faut laisser patiemment la personne réfléchir, reprendre le fil de sa pensée, sans intervenir. Au contraire, lors d'un silence vide, la personne se tait puisqu'elle n'a plus rien à dire sur un sujet. Le chercheur gagne à ce moment à intervenir, en relançant la personne. Cette fine ligne requiert de l'expérience et un doigté permettant de bien saisir la différence et une intervention adéquate à la fois pour respecter le participant et arriver à recueillir les données nécessaires à l'atteinte des objectifs de la recherche.

Dans certaines circonstances, les entretiens de groupe favorisent des échanges spontanés et permettent la création d'un contexte d'intersubjectivité favorable à la construction de la compréhension collective d'un problème (Leclerc, Bourassa, Picard, & Courcy, 2011). Cette technique offre également l'avantage d'insister sur la dynamique de groupe avec pour visée l'émergence de l'expression des perceptions, des attitudes et des sentiments. Ce choix méthodologique permet de transcender l'addition de points de vue individuels fondés sur l'expérience isolée des individus et de miser sur le travail de construction de compréhension collective opéré dans les échanges de groupe (Leclerc et al., 2011).

Les prochaines sections permettent de révéler diverses précautions éthiques prises sur le terrain que la conclusion permettra de synthétiser.

Retour synoptique sur les projets à l'aide du journal de bord

La présente contribution prend appui sur trois projets de recherche en gestion des ressources humaines où soixante-sept personnes ont été rencontrées en entretiens semi-directifs, individuels ou de groupe. Les particularités de ces projets reposent sur la sensibilité du terrain de recherche : objets sensibles et personnes vulnérables. Même si l'objet d'étude principal de chacun d'eux touche au travail et à la gestion des ressources humaines, le contexte concerne les personnes qui présentent des besoins particuliers en emploi, et ce, pour des motifs personnels et délicats que les participants ne peuvent mettre de côté ou qui sont susceptibles de générer de la vulnérabilité. Ainsi, ces projets visent tous la compréhension du vécu de ces personnes. Les entretiens paraissent dès lors l'outil de collecte à privilégier, car ils permettent justement cette compréhension profonde et contextualisée des expériences individuelles.

Le retour au travail lors d'un deuil périnatal

Objet sensible, le deuil périnatal fait suite au décès d'un enfant à naître à partir de la vingtième semaine de grossesse ou du nourrisson dans les vingt-huit jours suivants sa naissance (Barfield, 2011). Ce premier projet abordait l'expérience des individus quant à leur retour au travail dans un contexte de deuil périnatal. L'objectif de la recherche consistait à dégager, à décrire et à analyser les pratiques organisationnelles ayant contribué ou nuit au retour au travail des parents endeuillés, et ce, de leur point de vue (Beaudry & Gagnon, 2013; Gagnon & Beaudry, 2013). L'échantillon correspondait aux deux critères de sélection suivants : les répondants devaient cumuler l'expérience d'un deuil périnatal et la reprise de leur vie active au travail depuis cette épreuve. Pour bénéficier d'un accès facilité, mais surtout respectueux de l'expérience douloureuse à rapporter pour les participants (Leclerc et al., 2011), trois groupes de discussion de taille réduite à trois participants ont permis une discussion sur ce thème délicat. Bien que l'invitation conviait tant les femmes que les hommes, seules des femmes ont manifesté leur intérêt à participer à l'étude. Les entretiens réalisés en 2012 ont été d'une durée moyenne de trois heures.

Être accommodé en milieu de travail pour un motif énoncé à la Charte

L'obligation d'accommodement peut se définir comme une

[...] obligation juridique, applicable dans une situation de discrimination, [...] consistant à aménager une norme ou une pratique de portée universelle dans les limites du raisonnable, en accordant un traitement différentiel à une personne qui, autrement, serait pénalisée par l'application d'une telle norme » (Bosset, 2007, p. 4).

Cette obligation peut représenter une contrainte supplémentaire aux yeux des employeurs qui doivent mettre en œuvre de telles mesures en tenant compte des besoins des individus. Le vécu d'employés qui présentent des caractéristiques

personnelles particulières, les rendant possiblement vulnérables à la discrimination en milieu de travail a ainsi été le point d'intérêt central du deuxième projet. Celui-ci s'attachait alors à comprendre l'expérience des individus ayant été accommodés par leur employeur. Il s'agissait d'une part de dégager et de décrire des situations multiples d'accommodement et, d'autre part, de mettre en lumière leurs effets, positifs ou négatifs, pour ces personnes (Beaudry & Gagnon, 2019). En 2014, des entrevues semi-dirigées individuelles auprès d'employés ayant eu recours à des mesures d'accommodements pour les motifs évoqués à l'article 10 de la Charte des droits et libertés de la personne ont été réalisées. Cette fois, la sensibilité du thème était associée à la discrimination et au respect des lois. Un certain malaise perceptible entourant la question fait en sorte que toutes les personnes concernées n'acceptent pas nécessairement de témoigner à cet égard. Seize employés accommodés ont participé aux entretiens dont la durée variait de soixante minutes à trois heures trente.

La conciliation travail-famille-soins des proches aidants

L'aide et les soins prodigués aux personnes ayant une incapacité sont de plus en plus assumés par des membres de la famille ou des amis de la personne aidée, en leur apportant un soutien significatif, continu ou occasionnel, à titre non professionnel (Ministère de la Santé et des Services sociaux [MSSS], 2003). Diverses appellations désignent ces personnes, dont celles d'aidants naturels ou de proches aidants. Ce dernier projet réalisé en 2016 visait à comprendre la façon dont les proches aidants vivent la conciliation de la vie professionnelle avec leurs responsabilités de soins. Le vécu subjectif autant sur le plan de leurs besoins en matière de conciliation que de la manière dont ils vivent cette conciliation des divers rôles a été pris en considération (Gagnon & Beaudry, 2019). L'échantillon composé de quarante-deux femmes aidantes a été construit de manière intentionnelle de façon à recruter des participantes qui répondaient à deux critères de sélection, à savoir : être aidante et occuper un emploi rémunéré ou l'avoir quitté pour s'occuper d'un proche. Ce projet a donné lieu à une série d'entretiens individuels semi-dirigés menés en profondeur. Leur durée s'est avérée variable, allant de quatre-vingt-dix minutes à quatre heures, selon ce qu'avaient à partager les personnes, mais aussi en fonction de leur état d'esprit considérant la sensibilité de l'objet d'étude, les participantes ayant à partager à l'égard de la santé de la personne aidée ce qui pouvait faire émerger des émotions.

Le journal de bord : un allié incontournable

Chaque projet s'est accompagné de la tenue d'un journal de bord. Tel que défini par Baribeau (2005) :

Le journal de bord est constitué de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements ([...] des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions [...]) contextualisés (le temps, les

personnes, les lieux [...]) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste [puis de permettre au chercheur] de se regarder soi-même comme un autre (p. 108).

Ces journaux, que nous avons partagés, servaient à y inscrire nos notes, chacun utilisant une couleur distincte pour ensuite faciliter la comparaison des observations, des réflexions, des impressions ou des idées soulevées. Les notes étaient toujours prises immédiatement à la suite des entretiens. Puisque nous menions seuls les entretiens individuels, nous nous contactions systématiquement par téléphone ou nous nous rencontrions lorsqu'ils prenaient fin afin d'échanger et de partager notre expérience. Même pour les entretiens de groupe conduits en présence de deux d'entre nous, les notes ont été prises après les rencontres, de façon séparée. Les journaux de bord, ainsi réalisés dans le cadre des trois projets, permettent de retracer l'ensemble des choix méthodologiques.

Les journaux de bord comportaient tous les différentes sections proposées par Deslauriers (1991), à savoir les notes descriptives, méthodologiques et théoriques. En raison des enjeux sensibles abordés, une autre section y a été ajoutée, à savoir les notes réflexives. Ces notes visaient à faire état des émotions vécues (Baribeau, 2005) au fil des rencontres. Ce riche matériau constitue d'ailleurs le fondement du présent article. L'analyse de ces journaux permet de mettre en lumière les enjeux épistémologiques et méthodologiques propres à des approches sensibles autant en ce qui a trait aux précautions à prendre lors d'entretiens avec des personnes vulnérables qu'au regard des enjeux réflexifs pour le chercheur.

Le recrutement des participants : un parcours laborieux et itératif

Compte tenu du type de recherche, l'échantillon théorique, c'est-à-dire intentionnel de type non probabiliste, cadre bien avec les objets d'étude réputés comme délicats en faisant appel à des volontaires. Considérant ces objets de recherche, aucune liste de participants potentiels ne s'avérait disponible. Il a donc été nécessaire de s'adosser à une stratégie de « visibilité de l'intention de recherche » (Demazière & Zune, 2019). En ce sens, plusieurs démarches simultanées ont été entreprises pour chacun des projets afin de les faire connaître et stimuler la participation. Des interventions radiophoniques et divers articles dans les journaux locaux traitant de la recherche ont permis d'inviter les personnes intéressées à y participer. Pour les projets sur le deuil et sur la conciliation travail-famille-soins, des invitations ont été affichées sur les sites Internet de groupes de soutien aux parents endeuillés et aux proches aidants. Le recrutement des participants a inévitablement comporté certains écueils dès lors que nous ne disposions que d'une maîtrise limitée sur la constitution de l'échantillon. Une diversification des canaux de recrutement a dû être envisagée et le processus s'est avéré aléatoire, incertain et très itératif (Demazière & Zune, 2019). Si l'invitation a

reçu une réception positive de la part des personnes et que celles-ci ont accepté de participer, nos expériences mettent en lumière certains biais méthodologiques possibles dès lors que celles qui ont répondu à l'appel manifestaient le besoin d'un espace de parole, d'une voix. C'est parfois parce qu'elles avaient épuisé les possibilités d'écoute de leurs proches ou qu'elles éprouvaient un grand besoin d'en parler. Cet aspect doit alors être pris en considération dans l'analyse de leurs témoignages.

D'autres portes d'entrée ont permis l'accès aux personnes, comme des regroupements d'aidants qui ont accepté de diffuser l'appel à participation aux personnes qui fréquentent leurs activités. Les représentants de ces organismes ont aussi approché directement les personnes qui répondaient aux critères de sélection pour les inviter à participer à la recherche. La technique d'échantillonnage en cascades a également été utilisée afin de rejoindre un plus grand nombre d'individus, méthode privilégiée lorsque l'accès aux données est difficile notamment en raison de la nature de l'objet d'étude. Malgré tous les efforts déployés, certaines difficultés à recruter des personnes aidantes se sont posées, d'abord parce qu'il n'existe pas de registre des aidants au Québec, mais aussi parce que les personnes aidantes, qui sont également actives sur le marché du travail, ont un agenda fort chargé. Le problème majeur sous-jacent au recrutement réside dans le fait que la proche aidance repose sur une forme d'autodéclaration alors même que plusieurs aidants ignorent l'être. Du coup, ils ne se reconnaissent pas et n'ont pas le réflexe de répondre à de telles invitations. Ne se sachant pas aidants, ils ne fréquentent pas non plus les activités des différents regroupements. À quelques occasions, les participantes ont exprimé qu'elles ne se considéraient pas comme des aidantes, se définissant plutôt comme la femme, la mère ou la fille de la personne de qui elles prenaient soin. Dans ces cas, ce sont des amis ou des collègues qui les avaient guidées vers nous après avoir pris connaissance de l'invitation.

Dans le même ordre d'idées, des difficultés d'accès au terrain ont été vécues et le recrutement des participants s'est avéré ardu dans le cadre du projet sur les employés accommodés. Les accommodements sont souvent associés à des motifs religieux, alors que la Charte prévoit plusieurs autres motifs de discrimination. Les employés peuvent donc solliciter des aménagements à leur poste ou à leurs conditions de travail, sans se considérer comme accommodés au sens juridique. Cette méconnaissance des droits et des obligations des parties en matière d'accommodement a donc fait en sorte que plusieurs sujets potentiels ne se sont pas reconnus comme tels.

« Prendre soin » des personnes à différentes étapes de la collecte

Alors que le chercheur constitue, en recherche qualitative, l'outil méthodologique principal à toutes les étapes du processus (Paillé & Mucchielli, 2016), les recherches sensibles exacerbent cette réalité. Rien ne devant être laissé au hasard, il doit tenter de tout prévoir et s'adapter au fil de la collecte. La recherche auprès de personnes

vulnérables s'accompagne de défis et d'enjeux dont il faut tenir compte et qui dépassent largement le simple choix d'outils de collecte et leur élaboration. La conduite d'entretiens nécessite un cadre de confiance afin que les personnes livrent leur vécu. Ce cadre se révèle d'autant plus important lorsqu'il s'agit des questions personnelles, délicates ou douloureuses. Considérant le dévoilement unidirectionnel du participant, le chercheur est appelé à porter une attention particulière pour éviter le risque d'instrumentalisation du vécu des individus plus vulnérables. En contexte de recherches sensibles, le respect et le bien-être des personnes doivent primer en tout temps, et la mise en place d'un cadre du « prendre soin » du participant s'avère nécessaire. Diverses précautions et attentions peuvent être mises de l'avant pour y arriver. Cette section propose une réflexion méthodologique sur la façon de procéder, à la lumière de nos expériences dans les projets susmentionnés.

Le recours à une maquette d'entretien

Considérant la sensibilité des thèmes abordés dans les différents projets de recherche, une maquette d'entretien (Van der Maren, 2010), comprenant les finalités de la recherche de même que les thèmes abordés, avait été acheminée par courriel à chaque participant une semaine avant la tenue des rencontres. Le recours à la maquette leur permettait alors d'amorcer une réflexion et d'organiser leur pensée afin de se préparer aux échanges. Puisque les entretiens ne visaient pas l'effet de surprise, cette préparation s'avérait pertinente et favorisait la compréhension profonde de l'expérience vécue. En raison de l'effort de mémorisation nécessaire afin de livrer des informations de qualité, cet outil fournissait une aide précieuse attestée à moult reprises par les personnes participantes. L'envoi préalable de la maquette a d'ailleurs conduit à dégager un autre constat : puisque les personnes disposaient de la maquette et étaient au fait des thèmes à aborder, nous posions très peu de questions. Les participants se livraient d'eux-mêmes et répondaient à presque toutes les questions sans que nous ayons à les leur poser, ce qui, en contexte de recherche sensible, s'avère un avantage indéniable. En effet, parce que les participants anticipaient les questions, nous pouvions éviter de trop nous insinuer dans des terrains délicats et potentiellement douloureux pour le participant, ce dernier livrant des éléments avec lesquels il était à l'aise.

En outre, s'agissant de recherches sensibles, il semblait important de préparer les personnes à ce qu'elles allaient livrer. Le recours à la maquette a donc permis de collecter des données plus riches, plusieurs ayant relevé l'impossibilité pour eux de livrer le même témoignage en l'absence de cette étape préalable. Mais de façon plus importante, la transmission d'une telle maquette semblait plus respectueuse des personnes dites vulnérables, car elle favorisait une introspection sur ce qu'elles souhaitaient partager avant la rencontre et l'arrivée du chercheur. Cette note tirée du journal de bord du 3^e projet illustre avec éloquence l'utilité de la maquette : « [L]a

participante affirme que la maquette est nécessaire. Elle est submergée d'émotions dès la première question et affirme que cela aurait été pire sans maquette. Elle avait besoin de se préparer. »

Enfin, en référant aux niveaux méso et micro-éthiques de Martineau (2007), l'utilisation de la maquette contribue indéniablement au réel consentement libre et éclairé des participants. Avant même de nous rencontrer, ces derniers connaissaient la teneur de l'entretien, son objectif et les questions qui auraient le potentiel de les ébranler.

Le déroulement de l'entretien avec des personnes vulnérables

Les entretiens avec des personnes vulnérables dans le cadre des projets ont nécessité notamment d'adapter le formulaire de consentement afin de prévoir la possible suspension de l'obligation de confidentialité si nous avions des raisons de croire que l'intégrité et la vie d'un participant étaient en danger. Ce type d'adaptation n'est pas chose courante dans le domaine des sciences de la gestion en raison de l'objet d'étude qui vise d'abord le travail. À titre d'exemple, nous avons pris la décision de contacter le Centre de prévention du suicide¹, alors que les propos d'une participante nous amenaient à penser qu'elle pourrait mettre fin à ses jours. Dans la même veine, nous nous dotons, avant l'entrevue, de la documentation qui décrivait l'aide possible dont les personnes participantes pourraient avoir besoin, en cours d'entretien ou après. Il s'agissait notamment de groupes de soutien. Par exemple, dans le cas du projet sur la conciliation du travail et des responsabilités de soins, nous détenions de la documentation offerte par les regroupements d'aide aux personnes aidantes. Ces précautions s'avéraient de mise pour mieux gérer les éventuels débordements émotifs auxquels le chercheur en gestion s'expose et pour lesquels il dispose de moins d'outils pour intervenir, contrairement à celui en travail social ou en psychologie, rompu à ces situations par sa formation. S'il peut apporter un certain soutien émotionnel lors de l'entretien, par l'écoute active dont il fait preuve, et un soutien instrumental en dirigeant les participants aux services adéquats, il n'est pas formé comme intervenant en relations d'aide. Il importe d'ailleurs de distinguer l'intervention sociale et la recherche, même si des habiletés similaires peuvent être sollicitées.

Notons également que la prérogative du choix du lieu revenait au participant afin qu'il se sente disposé à livrer son expérience. Il apparaît par ailleurs quasi impossible de réaliser ce type d'entretien autrement qu'en personne afin de faire montre d'égard et d'empathie envers le participant (Nal, 2015), et donc d'offrir un certain soutien social. Dans les cas à l'étude, il y a une grande diversité de milieux de réalisation des entretiens : au travail, dans un lieu public ou à la maison.

Les grilles d'entretien semi-directif pour chacun des projets tenaient aussi compte de la vulnérabilité des personnes à rencontrer. Elles ont toutes fait l'objet de révision à plusieurs reprises afin de peaufiner les questions et de revoir la structure

des entretiens de manière à tenir compte de la dimension sensible de l'objet d'étude. Bien que la révision permanente de l'outil de collecte soit le propre du qualitatif (Huberman & Miles, 1991), cela est d'autant plus vrai en contexte de recherche avec des personnes vulnérables. La grille doit être respectueuse de la personne non seulement au regard de la façon dont les questions sont posées, mais aussi en lui laissant suffisamment de place pour s'exprimer et raconter son histoire sans trop la guider ou l'interrompre. Alors que les personnes rencontrées se dévoilaient volontairement sur des aspects privés et délicats, nous notions néanmoins que nous procédions à une certaine incursion dans leur vie. La frontière entre ce qui peut être recueilli et ce qui devrait demeurer dans le champ du privé s'avérait alors ténue. Dans ce cadre, et malgré la signature d'un formulaire de consentement, assurant la confidentialité, il importe de veiller à ce que les objectifs de recherche s'infléchissent devant les intérêts et le bien-être des participants pour éviter « l'endettement du chercheur » (Sakoyan, 2008, p. 13). Les rappels, à maintes reprises, de la participation volontaire, de la possibilité pour les participants d'éviter de répondre à certaines questions qui les indisposaient et de leur droit de retrait à tout moment constituaient autant d'occasions de prendre soin du participant. Prendre soin consiste aussi « à veiller à ce que l'entretien ne déborde pas, émotionnellement, au-delà de ce que la personne pourrait supporter » (Nal, 2015, p. 7). En ce sens, les questions étaient limitées au minimum. En guise d'exemple, pour l'un des projets, après la tenue de quelques entretiens, l'ordre des questions de même que la façon de les poser ont été modifiés afin de mieux comprendre la réalité des personnes rencontrées avant d'aborder l'objet d'étude. Dans certains cas, nous évacuions des questions si le participant semblait trop sensible ou trop fragile. Dans ces cas, une adaptation à la personne était essentielle, car son bien-être primait sur les objectifs de la recherche, tel que l'illustre cette note d'un des journaux : « Il y a certaines questions que je ne pose pas, car je sens la personne trop fragile et l'éthique dépasse les besoins liés à l'objectif de recherche. » Cet aménagement des questions peut conduire à un allongement de la collecte de données, puisque certaines entrevues ne permettent pas de répondre à l'ensemble des objectifs de recherche et qu'il devient nécessaire de rencontrer d'autres personnes.

Considérant la sensibilité de certains thèmes, notamment ceux abordant le deuil et la prise en charge d'un proche, doublée de la nécessaire adaptation pour chaque entretien, le choix de ne pas embaucher d'assistants de recherche pour conduire les entretiens s'imposait, car nous devions nous charger de cette délicate tâche. Cette entrée dans le journal en fait état :

Il est vraiment préférable de faire les entretiens nous-mêmes et non par des étudiants ou par la professionnelle de recherche qui avait été embauchée même si cela allégeait notre collecte de données. Le sujet est trop délicat pour déléguer cette partie du travail.

Sur un même thème ou objet d'étude, les participants ne vivent pas les mêmes émotions. Par exemple, les personnes endeuillées n'abordent pas toutes cette épreuve de façon monolithique et, en ce sens, il n'y a pas de « meilleure pratique » à mettre en place, d'où la nécessaire attention aux émotions et aux besoins des personnes rencontrées. Alors que certains vivent de réels débordements émotifs, d'autres arrivent à parler avec sérénité, malgré une certaine similitude des expériences abordées. Néanmoins, il est manifeste que les personnes rencontrées vivent des émotions lorsqu'elles livrent leur témoignage. C'est notamment pour cette raison que tous les entretiens se terminaient plus légèrement, en remplissant une fiche contextuelle. Ces fiches avaient pour visée première de recueillir des compléments d'information sur chaque participant (données sociodémographiques et autres données factuelles liées à l'objet d'étude). Mais il s'est rapidement avéré qu'elles permettaient de terminer l'entretien en douceur : « [...] remplir la fiche à la fin est une bonne idée, surtout quand l'entrevue est émotive. Ça permet de clore l'entrevue sur une note moins dramatique. »

Les entretiens avec des personnes vulnérables posent assurément plusieurs défis, dont la nécessité d'accompagnement par un tiers, pour certains participants. Cette demande inhabituelle en sciences de la gestion faisait en sorte que des participants pouvaient requérir la présence d'un tiers, non seulement pour un soutien émotif, mais parfois littéralement pour livrer leur témoignage. Dans le cadre du projet portant sur les personnes accommodées en milieu de travail, une personne trisomique ne pouvait participer seule à l'entretien. C'est donc sa mère qui répondait aux questions posées, ce qui a nécessairement entraîné des limites méthodologiques. De surcroît, des questions d'ordre éthiques se sont posées. S'agissait-il de son consentement ou de celui de sa mère? Était-il réellement éclairé? Le témoignage reflétait-il vraiment sa pensée et son vécu?

Il ne pouvait pas dire comment il se sentait, ça reste la perception de sa mère sur comment il se sentait. C'est donc moins riche et, au plan éthique, ce que sa mère dit ce n'est pas lui qu'il l'a dit.

Un nécessaire espace de parole pour le participant

La réalisation d'entretiens avec une diversité de personnes vulnérables permet de mettre en évidence le fait qu'en participant à la recherche, ces personnes disposent d'un espace de parole dont ils ont grand besoin. En prenant acte de ce besoin, il s'avère nécessaire d'ajuster le temps à allouer aux entretiens, ce qui peut s'avérer aussi imprévisible que chronophage, dans certains cas. En conséquence, assez tôt dans le projet, la planification des entretiens a tenu compte de ce besoin d'expression des participants :

Quand on prévoit un entretien, on ne prévoit pas autre chose après (genre réunion ou autre entrevue). Être libre de son temps permet de ne pas se

sentir pressé et de mieux gérer les débordements émotifs qui sont somme toute fréquents (Extrait du journal de bord du 2^e projet).

Qui plus est, il peut s'avérer particulièrement difficile de clore un entretien en recherche qualitative, alors que le participant s'est livré avec sincérité et qu'il demeure fragile au moment du départ. Dans plusieurs cas, en ressentant la fragilité des participants, il nous a semblé nécessaire d'allonger les entretiens pour leur permettre de reprendre le contrôle de leurs émotions et pour nous assurer de ne pas les quitter promptement, en état de souffrance. En ces circonstances, il devient parfois ardu de mettre fin à l'entretien. Après plus de quatre heures de discussion, la concentration s'amointrit et les besoins physiologiques (faim et fatigue) se font sentir. Dans ces circonstances, l'allongement des rencontres ne concernait pas directement les objectifs de la recherche, il visait plutôt le respect et le « prendre soin » du participant.

Le temps consacré à l'entretien variait selon la personne rencontrée, selon ce qu'elle avait à raconter, la façon dont elle souhaitait livrer son vécu et le lieu où se déroulait la rencontre. Plusieurs entretiens se sont tenus chez le participant, souvent parce que ce dernier ne pouvait pas se déplacer. Cette incursion dans le milieu de vie du participant permet de mieux saisir la réalité des personnes. « On voit l'environnement, donc on comprend mieux la situation » (Extrait du journal de bord du 3^e projet). En ce sens, nous devons prévoir le temps nécessaire à la conduite des entretiens afin que les personnes sentent qu'elles disposent de temps pour parler à leur aise, ces dernières ayant souvent besoin de s'exprimer, et ce, au-delà des thèmes de recherche. Notre décision de procéder nous-mêmes à la réalisation des entretiens s'est confirmée alors qu'une note dans le journal de bord atteste que « [l]es personnes méritent qu'on prenne notre temps pour elles » (Extrait du journal de bord du 1^{er} projet). La recherche qualitative se veut un art de la rencontre (Jeffrey, 2004) où il ne suffit pas de simplement respecter l'autre ou de se tourner vers le point de vue des acteurs. Il faut en outre leur permettre de s'exprimer (Becker, 1996). Cette possibilité de s'exprimer instaure réellement un climat de confiance inhérent au caractère relationnel entre le chercheur et les interviewés (Buckle, Corbin Dwyer, & Jackson, 2010), notamment s'il s'agit de sujets plus sensibles, voire souffrants (Bourgeois-Guérin & Beaudoin, 2016). Par exemple, en prenant le temps d'écouter le récit d'une histoire qui n'était pas en lien avec les objectifs de la recherche, on favorise un climat de confiance, propice aux confidences.

Malgré leur souffrance, le fait de pouvoir parler et partager leur expérience a semblé être apprécié ou, plus encore, libérateur pour d'aucuns. Plusieurs nous remerciaient avec émotion de nous intéresser à ces thèmes de recherche comme l'illustrent ces différentes notes :

L'entretien semble vu comme un exutoire, une occasion de parler et d'être écouté, peut-être davantage que comme une participation à une recherche!

Après l'entretien, la dame m'a fait une demande d'amitié sur Facebook. C'est comme si des liens se tissent avec les personnes rencontrées (Extrait du journal de bord du 2^e projet).

Comme mentionné précédemment, les trois projets ont en commun la difficulté à atteindre les objectifs de recherche. Puisque les personnes ont un réel besoin de s'exprimer et qu'il est indispensable de les écouter, leur discours déborde du thème, rendant difficile la conduite de l'entretien. En ce sens, l'entretien semi-directif, planifié dans le devis de recherche, s'est avéré un peu plus ouvert que s'il portait sur un autre thème moins sensible, compte tenu de la nécessité de laisser l'espace de parole aux participants. L'ajustement a cependant permis d'obtenir des témoignages plus profonds concernant les thématiques liées à l'objet de recherche, comme l'expriment ces notes à la suite d'un entretien avec une proche aidante :

Elle avait un grand besoin de parler et c'est nécessaire d'écouter. On prend une pause de l'entrevue pour regarder des photos, visiter la maison. C'est utile à l'entretien, car ça permet de créer un lien de confiance... Je laisse dévier. Même si certains thèmes ne m'intéressent pas sur le plan scientifique, je pose des questions. Je sens que c'est trop central pour la personne et que si je n'aborde pas cela, ce serait vu comme un manque d'intérêt de ma part.

Les contextes décrits permettent de mettre en vitrine une tension vécue par le chercheur en pareilles circonstances. Tout en faisant preuve d'empathie, il faut néanmoins garder en tête les objectifs de recherche, qui justifient la rencontre avec le participant. Cette tension se présente alors comme un déchirement entre d'une part, le désir d'écoute et de soutien et, d'autre part, les objectifs scientifiques : « Il semble que l'empathie prenne souvent le dessus, mais on réussit à aller chercher ce qu'on veut. Mais, on est très peu directives » (Extrait du journal de bord du 3^e projet).

La recherche avec des personnes vulnérables sort du cadre classique et unidirectionnel, puisque chacune des personnes qui participent à l'entretien poursuit un intérêt : le chercheur qui collecte des données et le participant qui a un besoin d'expression (Demaziere & Zune, 2019). Dans ces circonstances, il est possible que sur le coup de l'émotion ou en raison d'un besoin d'expression, elles aient livré des choses qu'elles auraient peut-être préféré, après réflexion, conserver pour elles. Le risque d'endettement du chercheur peut également être minoré en remettant le verbatim de l'entretien au participant par la suite afin qu'il puisse retirer lui-même certains extraits de son témoignage. Cette étape a été faite dans le cadre du plus récent projet, celui des aidants en emploi. Cette façon de procéder semble respectueuse tant des personnes que des principes éthiques qui gouvernent notre rencontre avec elles. En somme, les considérations liées au bien-être des participants passent avant le progrès des connaissances.

L'exploration de la sensibilité, de la vulnérabilité et de la réflexivité des chercheurs

Si les recherches sensibles mettent les chercheurs en présence de personnes vulnérables, elles les confrontent par ailleurs à leur propre vulnérabilité, parfois sans qu'ils s'y soient préparés ou qu'ils l'aient anticipé. Dans certains cas, malgré un thème sensible, les entretiens se sont bien déroulés et les participants ont partagé leur expérience de façon sereine. Si certains ont été envahis par leurs émotions et leur peine, il demeurerait possible de ne pas nous sentir trop déroutés. Même étreints par leurs sentiments, certains participants arrivaient à répondre aux questions, voire insistaient pour le faire. Ils mentionnaient dans ces cas de figure avoir besoin de parler et que cet exercice s'avérait sain ou libérateur tel que l'illustrent ces notes du journal :

Même si la personne pleure beaucoup pendant tout l'entretien qui dure 2 h 15, je me sens à l'aise. [...] Elle se livre, voire se délivre. J'écoute et cela est suffisant pour cette personne. Je réussis à aller chercher de l'information pertinente, mais je suis satisfaite du temps passé avec une personne en souffrance, j'ai un sentiment d'utilité.

À l'opposé de ce type de situation, d'aucuns nous confrontaient à nos limites et induisaient une charge émotive lourde à porter, surtout dans un contexte où nous ne nous attendions pas à ce que la personne nous partage certaines informations ou idées. Ce fut notamment le cas lors d'un entretien avec une proche aidante qui a fait part de son état de précarité économique et du fait qu'elle peinait à nourrir sa famille étant contrainte de travailler à temps partiel pour prendre soin de son fils. Le journal de bord fait état d'un sentiment d'impuissance : « J'ai envie de l'aider dans la mesure de mes moyens. Encore une fois, cette histoire me perturbe ». D'autres révélations se sont avérées très troublantes et ont imprégné nos pensées des jours durant. Cette situation met en évidence la difficulté de s'aventurer en ces eaux sans détenir une formation en relation d'aide qui permettrait possiblement de mieux compartimenter les émotions ressenties et de faire plus facilement la distinction entre l'atteinte des objectifs de la recherche et le fait de porter assistance à une personne souffrante.

Alors que certaines personnes rencontrées étaient très sereines par rapport à leur vécu difficile, leur témoignage a parfois été tellement pénible à entendre au regard de la sensibilité du sujet que nous avons eu l'impression de faire immixtion dans la vie de la personne en vivant un sentiment d'imposteur. Ce sentiment a été recensé à plus d'une reprise dans les journaux de bord, mais c'est ce passage qui l'exprime avec le plus d'éloquence. Il est noté à la suite d'un entretien avec une jeune femme proche aidante de 22 ans ayant temporairement cessé de travailler pour accompagner sa mère en phase terminale :

Je me sens mal, je sens que je pose des questions intrusives, que je ne devrais pas lui faire vivre cela, que je ne veux pas la blesser même si elle

m'en parle calmement et de façon naturelle. Je trouve difficile de recevoir ce genre de témoignages, je ne me sens pas outillée pour cela. Dès qu'elle quitte, je fonds en larmes. Ça fait une semaine que je l'ai rencontrée et j'y pense encore.

Les thèmes abordés dans les projets touchaient le plus souvent à une forme de tristesse chez les participants. Toutefois, dans certains cas, la colère et parfois l'agressivité dominaient les propos. Bien que cela n'ait pas été chose courante, en faire mention semble à propos. Une rencontre avec une personne accommodée en milieu de travail en raison de plusieurs troubles psychologiques et d'atteintes à la santé mentale a confronté l'une d'entre nous à un niveau d'agressivité inattendu. La participante à l'étude avait beaucoup de colère à exprimer, ce qui a pris la chercheuse complètement au dépourvu. Si face à la tristesse le chercheur peut faire montre d'écoute, la colère nécessite d'autres habiletés. Dans une telle situation, la chercheuse s'est sentie plutôt impuissante : « Elle s'est mise à crier pendant l'entrevue, je ne savais pas comment la désamorcer. »

Pour faire face aux défis que représente la conduite d'entrevues sur des thèmes sensibles, nous avons pour rituel de nous téléphoner à la suite de chaque entretien. Ces appels avaient pour objectif premier de discuter du contenu entendu, mais en plusieurs occasions, ils ont surtout permis de partager la charge émotionnelle reçue. Il faut souligner que la souffrance exprimée par les participants s'accueille différemment lorsqu'elle trouve une résonance chez le chercheur en raison de la réminiscence de son propre vécu. En ces moments, nous avons aussi besoin de ventiler certaines émotions comme l'illustre cette entrée d'un journal :

Écouter le récit de la mort d'un enfant, ça me remue, ça me rappelle mon expérience et la mort de mon fils. C'est parce que je l'ai vécu que je m'y intéresse, et je sens une légitimité à le faire pour cela. Mais, il reste que c'est difficile à écouter et de se dégager émotionnellement (Extrait du journal de bord du 1^{er} projet).

Ce type de recherche met en scène une expérience subjective engageant la propre sensibilité du chercheur qui peut être l'occasion de le faire grandir personnellement et non seulement professionnellement, en plus de générer un sentiment d'utilité lorsque les participants le remercient de s'intéresser à ce thème, à leur vécu. En revanche, s'exposer à ces témoignages génère le risque, pour le chercheur, de se trouver en position délicate si sa vulnérabilité est atteinte alors qu'il ne s'y en attend pas, notamment s'il désire rencontrer les personnes de façon sincère tel que le met en exergue Horvais (2019) :

Dès lors qu'il veut minimiser autant qu'il est possible le surplomb social qui l'affecte et qui risque de troubler le dialogue avec ses interlocuteurs, il

doit accepter de perdre les assurances symboliques que lui confère son statut (p. 41).

Si les participants livrent un vécu difficile à entendre, dans un contexte émotif, il importe que le chercheur fasse montre de contrôle personnel afin que ses propres émotions ne prennent pas le dessus sur lui, évitant par le fait même de transférer cette charge émotive à la personne qui a accepté de le rencontrer. Le choix d'un objet de recherche se trouve parfois lié à sa propre expérience. Dans ces circonstances, en raison du risque élevé de résonance émotive pour le chercheur, induit par les témoignages, il semble préférable de se limiter à un seul entretien par jour contrairement à d'autres types de recherches où il est possible d'en réaliser quelques-uns.

Étant imprégnée par le discours et la vulnérabilité des personnes, l'analyse des données devient aussi difficile à réaliser afin d'éviter les interprétations tendancieuses sur un sujet sensible tout comme le risque du « syndrome compassionnel et de valorisation normative du point de vue du faible » (Demazière & Zune, 2019, p. 17). La recherche sensible comporte également le piège pour le chercheur de créer des attentes chez les personnes qu'il rencontre (Andoh, 2019). Rappeler l'objet de recherche, mais également le rôle du chercheur s'avère donc nécessaire. Il ne faut pas non plus négliger la nécessité de prendre soin de soi en tant que chercheur, dans le contexte de recherches sensibles qui font émerger tant d'émotions. L'utilisation du journal de bord pour évacuer le trop-plein d'émotions et des discussions entre collègues (sans compromettre la confidentialité des échanges et l'anonymat des participants) pour partager l'expérience vécue semble des pistes salvatrices. Il ne faut pas non plus écarter le recours à un soutien psychologique professionnel si la situation s'avère trop difficile à porter.

Conclusion

En sciences de la gestion tout comme dans d'autres champs d'études, certains objets de recherche s'avèrent « sensibles » et réalisés auprès de personnes vulnérables. En dépit des défis que ces thèmes de recherche posent, il importe de ne pas les mettre à l'écart, parce que renoncer à les étudier, par pudeur, comporte du même souffle le risque de perpétuer les tabous et de maintenir l'incompréhension à l'égard de certaines réalités en milieu de travail (Nal, 2015). Aborder des sujets sensibles même dans des domaines où cela s'y prête moins à première vue permet de donner la parole aux personnes en accédant à leur réalité, à leur vécu authentique. La vulnérabilité doit non seulement être prise en considération, mais recevoir un traitement adapté qui dépasse l'éthique au sens procédural du terme.

Les recherches sensibles, les entretiens particulièrement, foisonnent d'enjeux et de dilemmes éthiques que le chercheur ne peut ignorer (Caldairou-Bessette, Vachon, Bélanger-Dumontier, & Rousseau, 2017). Les projets qui font l'objet de cet article n'y

ont pas échappé. Dans ce type de recherche, le chercheur doit constamment se tenir en équilibre sur la mince frontière entre l'incursion inopportune dans la vie privée de la personne participante et l'exercice délicat de poser des questions difficiles qui fourniront du matériel pour atteindre les objectifs de la recherche. Qui plus est, en abordant des situations potentiellement émotives pour la personne participante, le risque de confusion entre la verbalisation du vécu à des fins thérapeutiques par rapport à un contexte de recherche peut s'avérer problématique. La mobilisation de plusieurs stratégies avant, durant et après l'entretien permet de contourner cette possible confusion. D'abord, l'envoi à l'avance de la maquette d'entretien revêt le double avantage de permettre à la personne de bien camper le contexte de recherche, de clarifier l'objectif de la rencontre et de mieux la contextualiser. Le logo de l'université et la mention de l'approbation par le comité d'éthique de la recherche qui accompagnent ce document aident à tracer la ligne entre la thérapie et la recherche. Ensuite, lors de l'entretien, si la personne ressent une forme de détresse en se replongeant dans son vécu, le fait de pouvoir offrir de la documentation qui expose les ressources d'aide à sa disposition contribue à bien circonscrire les rôles. Autrement dit, l'entretien de recherche peut susciter un malaise, mais des ressources externes au chercheur peuvent le dissiper. Finalement, après l'entretien, en laissant la possibilité à la personne de relire le verbatim des propos qu'elle a livrés offre l'occasion à la personne de revenir sur ceux-ci, le cas échéant.

Aborder des sujets sensibles peut aussi conduire à un dilemme pour le chercheur : est-ce que demander à une personne de se replonger dans de douloureux souvenirs pour recueillir des données de recherche en vaut la peine? Notre expérience dans trois projets différents permet sans l'ombre d'un doute de répondre par l'affirmative à cette question. La verbalisation du vécu des personnes participantes, aussi difficile soit-elle, présente une occasion appréciée de prise de parole. Cette occasion de parler s'avère salvatrice, puisque la personne peut s'ouvrir, sous le couvert de la confidentialité, ce qui présente un avantage dès lors que les précautions précédemment exposées sont respectées.

En termes praxéologiques, cette contribution permet d'outiller les chercheurs quant aux précautions à prendre au regard de la méthodologie des recherches sensibles auprès de cette population vulnérable en gestion des ressources humaines, afin d'en « prendre soin », sans franchir la frontière entre la recherche et la thérapie.

La poursuite de la réflexion s'avère cependant nécessaire. Le journal de bord paraît particulièrement pertinent pour mieux comprendre les enjeux liés à la recherche, mais également pour permettre au chercheur de s'adonner à une réflexivité sur ses façons de faire. Il permet un regard *a posteriori* sur la démarche menée, mais plus encore de porter un regard sur soi-même, avec la distance nécessaire pour mener à bien cette réflexion riche de diverses manières.

Note

¹ Le Centre de prévention du suicide offre des services professionnels et spécialisés en matière de prévention, d'intervention et de postvention auprès des personnes suicidaires, de leurs proches et de personnes endeuillées.

Références

- Andoh, A. T. (2019). La recherche participative auprès des femmes séropositives, des enfants séropositifs et des enfants « microbes » dans la commune d'ABOBO (Côte d'Ivoire) : entre accès au terrain d'enquête et considérations éthiques. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (23), 77-86.
- Barbot, J. (2010). Mener un entretien en face à face. Dans S. Paugam (Éd.), *L'enquête sociologique* (pp. 116-141). Paris : Presses universitaires de France.
- Barfield, W. D. (2011). Standard terminology for fetal, infant, and perinatal deaths. *Pediatrics*, 128(1), 177-181.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (2), 98-113.
- Baribeau, C., & Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la *Revue des sciences de l'éducation*. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beaudry, C., & Gagnon, M. (2013). Lorsque la vie perd son sens, qu'en est-il du travail? *Humanisme & Entreprise*, 315(septembre-octobre), 63-80.
- Beaudry, C., & Gagnon, M. (2019). L'obligation d'accommodement : une prise en charge réactive teintée de perceptions des acteurs. *Revue d'études canadiennes*, 53(1), 70-94.
- Becker, H. S. (1996). The epistemology of qualitative research. Dans R. Jessor, A. Colby, & R. Schweder (Éds), *Essays on ethnography and human development* (pp. 53-71). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Bosset, P. (2007). *Les fondements juridiques et l'évolution de l'obligation d'accommodement raisonnable*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Bouillon, F., Fresia, M., & Tallio, V. (Éds). (2005). *Terrains sensibles. Expériences actuelles de l'anthropologie*. Paris : CEA-EHESS.

- Bourgeois-Guérin, V., & Beaudoin, S. (2016). La place de l'éthique dans l'interprétation de la souffrance en recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(2), 23-44.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : théorie et pratique* (2^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Buckle, J., Corbin Dwyer, S., & Jackson, M. (2010). Qualitative bereavement research: Incongruity between the perspective of participants and research ethics boards. *International Journal of Social Research Methodology*, 13(2), 111-125.
- Caldairou-Bessette, P., Vachon, M., Bélanger-Dumontier, G., & Rousseau, C. (2017). La réflexivité nécessaire à l'éthique en recherche : l'expérience d'un projet qualitatif en santé mentale jeunesse auprès de réfugiés. *Recherches qualitatives*, 36(2), 29-51.
- Demazière, D., & Zune, M. (2019). Enquêter auprès de chômeurs exclus par décision administrative : repérer des invisibles, écouter des inaudibles, restituer des expériences. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (23), 7-21.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative*. Montréal : McGraw-Hill.
- Gagnon, M., & Beaudry, C. (2013). Le retour au travail lors d'un deuil périnatal : des pratiques organisationnelles en porte-à-faux? *Relations industrielles/Industrial Relations*, 68(3), 457-478.
- Gagnon, M., & Beaudry, C. (2019). Le bras de fer de la conciliation vie professionnelle-responsabilités de soins des aidantes en emploi : entre équilibre et décrochage. *Revue internationale enfances familles générations*, (32). Repéré à <http://journals.openedition.org/efg/7858>
- Hennequin, E. (Éd.). (2012). *La recherche à l'épreuve des terrains sensibles : approches en sciences sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Horvais, J. (2019). Les conditions de définition et de réalisation d'une recherche inclusive qui accepte sa propre vulnérabilité. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (23), 40-49.
- Huberman, A. M., & Miles, B. M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck – Wesmae.
- Jeffrey, D. (2004). Le chercheur itinérant, son éthique de la rencontre et les critères de validation de sa production scientifique. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (1), 115-127.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F., & Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherches qualitatives*, 29(3), 145-167.

- Lee, R., & Renzetti, C. (1990). The problems of researching sensitive topics. *American Behavioral Scientist*, 33(5), 510-528.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (5), 70-81.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS). (2003). *Chez soi, le premier choix. La politique de soutien à domicile*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/fichiers/2002/02-704-01.pdf>
- Nal, E. (2015). Éléments de réflexion pour une éthique de la relation et une approche synesthésique des terrains sensibles. *Spécificités*, 2(8), 4-9.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Poupart, J. (2012). L'entretien de type qualitatif : réflexions de Jean Poupart sur cette méthode. À partir des propos recueillis et rassemblés par Nadège Broustau et Florence Le Cam. *Sur le journalisme, About journalism, Sobre jornalismo*, 1(1). Repéré à <https://surlejournalisme.com/rev/index.php/slj/article/view/8>
- Royer, C., Baribeau, C., & Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (7), 64-79.
- Sakoyan, J. (2008). L'éthique multi-située et le chercheur comme acteur pluriel. Dilemmes relationnels d'une ethnographie des migrations sanitaires. *ethnographiques.org*, (17). Repéré à <https://www.ethnographiques.org/2008/Sakoyan>
- Soulet, M.-H. (2005). La vulnérabilité comme catégorie de l'action publique. *Pensée plurielle*, 2(10), 49-59.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité [Notes de chercheurs en méthodologies qualitatives]. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129-139.

Mélanie Gagnon est professeure titulaire en relations industrielles au Département des sciences de la gestion à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. Elle s'intéresse à l'amélioration des conditions de travail des employés en situation de vulnérabilité.

***Catherine Beaudry** est professeure titulaire au Département des sciences de la gestion à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis. Ses objets d'étude portent sur les pratiques de gestion des ressources humaines et sur l'amélioration des conditions de travail.*

***Frédéric Deschenaux** est professeur à l'Unité départementale des sciences de l'éducation à l'Université du Québec (UQAR) à Rimouski et directeur de la revue Recherches qualitatives. Ses travaux de recherche en sociologie de l'éducation portent sur les parcours scolaires et professionnels et l'insertion professionnelle.*

Pour joindre les auteurs :

melanie_gagnon@uqar.ca

catherine_beaudry@uqar.ca

frederic_deschenaux@uqar.ca

***Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren
Concours 2018***

**L'approche participative et l'étude de cas :
le cas du retour post-isolement en santé mentale**

Marie-Hélène Goulet, Ph. D.

Université de Montréal, Québec, Canada

Résumé

En dernier recours, l'isolement avec ou sans contention peut être utilisé pour gérer un comportement à risque d'agression, bien que les conséquences néfastes y étant associées sont abondamment documentées. Une intervention de retour post-isolement est donc préconisée auprès des personnes et des intervenants ayant vécu une mise en isolement. Le but de la thèse était de développer, d'implanter et d'évaluer cette intervention auprès des intervenants et des patients d'une unité de soins psychiatriques afin d'améliorer leur expérience de soins. Plus spécifiquement, cet article vise à présenter une synthèse des résultats de l'étude, mais aussi à jeter un regard sur les choix méthodologiques encourus. Une réflexion est proposée sur l'articulation entre l'étude de cas et l'approche participative, leur cohérence avec les choix théoriques ainsi que les retombées de l'implication des différentes parties prenantes à l'étude, que ce soit pour l'étudiante-chercheuse, les gestionnaires, les intervenants et les patients partenaires.

Mots clés

ÉTUDE DE CAS, APPROCHE PARTICIPATIVE, ISOLEMENT ET CONTENTION, SANTÉ MENTALE, SCIENCES INFIRMIÈRES

Note de l'auteure : Marie-Hélène Goulet tient à remercier Caroline Larue, professeure titulaire à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal, pour ses judicieux conseils lors de la direction de la thèse doctorale. Il est important de souligner l'apport du programme MELS-Universités, du Réseau de recherche en interventions en sciences infirmières du Québec (RRISIQ) et des Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) pour leur soutien financier. Elle remercie aussi toutes les personnes qui ont participé à cette étude. L'auteure affirme n'avoir aucune situation potentielle de conflit d'intérêts.

Introduction

Bien que l'utilisation de mesures de contrôle telles l'isolement et la contention (IC) en santé mentale soit encadrée par la législation, des dérapages ont été médiatisés dans plusieurs pays occidentaux dont la France et le Canada (Collectif des 39, 2015; Protecteur du Citoyen, 2011). Une grande variabilité est observée quant à la prévalence de l'IC, soit de 0 % à 23 % des patients admis en psychiatrie selon les pays (Noorthoorn et al., 2015), le Québec se situant parmi les plus grands utilisateurs, soit une prévalence de 23,2 % pour l'isolement et de 17,5 % pour la contention (Dumais, Larue, Drapeau, Ménard, & Giguère-Allard, 2011). Le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS, 2015) définit l'isolement comme une « mesure de contrôle qui consiste à confiner une personne dans un lieu, pour un temps déterminé, d'où elle ne peut sortir librement » (p. 5) et la contention comme une « mesure de contrôle qui consiste à empêcher ou à limiter la liberté de mouvement d'une personne en utilisant la force humaine, un moyen mécanique ou en la privant d'un moyen qu'elle utilise pour pallier un handicap » (p. 5). La décision de l'application des mesures de contrôle est réservée aux médecins, infirmières¹, ergothérapeutes, travailleurs sociaux, psychologues et psychoéducateurs, chacun en conformité avec son champ d'exercice (Code des professions, RLRQ, chapitre C-26). Différents facteurs influencent le processus décisionnel de recours à l'IC, soit les caractéristiques de la personne, de l'intervenant, de l'équipe de soins, de l'environnement et de l'organisation (Bowers, 2014; Larue, Dumais, Ahern, Bernheim, & Mailhot, 2009).

En plus d'être une pratique relativement courante dans les milieux psychiatriques, les conséquences négatives de l'IC sont largement documentées. Les conséquences les plus souvent décrites par les patients relèvent de la honte, d'un sentiment d'injustice et d'abandon, d'exacerbation de symptômes post-traumatiques et de la réduction de l'alliance thérapeutique (Kontio et al., 2012; Larue et al., 2013). Le professionnel de la santé fait face à la dualité de son rôle : accompagner la personne dans son processus de rétablissement en développant une relation thérapeutique, mais aussi assumer une responsabilité décisionnelle pour assurer la sécurité de tous en ayant recours à une mesure coercitive (Vatne & Fagermoen, 2007). Sur le plan économique, une revue systématique a évalué que les coûts de la mise en place de ces mesures sont de l'ordre de 42 000 \$CA par année pour une seule unité de soins psychiatriques (Rubio-Valera et al., 2015).

Conséquemment aux nombreux effets négatifs recensés et à la complexité des facteurs intervenant dans la prise de décision, différents programmes de réduction des IC ont été déployés dans les milieux de soins psychiatriques. Une revue systématique a été menée afin d'examiner l'efficacité et les composantes de ces programmes (Goulet, Larue, & Dumais, 2017). À partir de 24 études retenues, les 6 principales composantes des programmes ont été identifiées : le leadership, la formation, le retour post-

isolement (REPI), l'engagement des patients, les outils de prévention et l'environnement thérapeutique. Parmi ces composantes, le REPI est une intervention pour laquelle les données probantes sont limitées, lesquelles n'ont d'ailleurs pas été synthétisées. Par conséquent, un examen de la portée sur le REPI (n = 28 articles) a été entrepris (Goulet & Larue, 2016). Puisque l'IC affecte à la fois le patient et l'équipe de soins, nous avons défini le REPI comme étant une intervention complexe, après une mesure de contrôle, visant à la fois le patient et l'équipe de soins afin d'améliorer l'expérience de soins et de donner lieu à un apprentissage significatif pour le patient, l'équipe et l'organisation (Goulet & Larue, 2016).

Selon l'état actuel des connaissances, le REPI s'avère une pratique recommandée et bénéfique pour améliorer l'expérience de soins des patients et des intervenants, développer de meilleures pratiques et réduire l'incidence de l'IC (Huckshorn, 2004; Needham & Sands, 2010), mais les modèles utilisés sont peu basés sur des données probantes (Needham & Sands, 2010). Des questionnements subsistent sur l'implantation et les retombées de cette pratique.

Le but de cette thèse doctorale était de développer, d'implanter et d'évaluer le REPI auprès des intervenants et des patients d'une unité de soins psychiatriques afin d'améliorer leur expérience de soins. Plus spécifiquement, l'étude a tenté de répondre aux questions suivantes : 1) Quel est le contexte d'implantation du REPI? 2) Quels sont les éléments facilitants et les obstacles à l'implantation du REPI selon les patients et les intervenants? 3) Quelle est la perception des patients et des intervenants sur les modalités et les retombées du REPI? 4) L'implantation du REPI est-elle associée à une diminution de la prévalence et de la durée de l'IC? Cet article vise ainsi à présenter une synthèse des résultats de l'étude, mais aussi à proposer une réflexion sur les choix méthodologiques encourus.

Méthode

Dans cette section, le devis, les principales influences théoriques, de même que les différentes phases de l'étude sont présentés.

Choix du devis : conjuguer l'étude de cas avec l'approche participative

Une étude de cas instrumentale (Stake, 1995, 2008) a été préconisée, car elle permet d'observer un cas particulier pour mener à une meilleure compréhension d'un problème à l'intérieur d'un contexte spécifique. Dans l'étude proposée, la compréhension de l'implantation du REPI et de ses effets attendus est indissociable de son contexte, l'unité psychiatrique dans laquelle il est implanté, puisque tant les caractéristiques du patient, des intervenants, de l'équipe de soins, de l'environnement et de l'organisation influencent la décision d'IC. Le cas à l'étude est celui de l'unité de soins psychiatriques aigus où est développé et implanté le REPI. Puisque les effets

attendus du REPI touchaient à la fois les intervenants et les patients, ces deux unités d'analyse ont été examinées.

Selon Lincoln, Lynham et Guba (2011), l'épistémologie du paradigme participatif est caractérisée par la subjectivité critique où il y a intégration et primauté du savoir expérientiel des participants. Cette posture a été choisie afin de positionner l'équipe clinique et les patients au cœur du processus de changement de pratique en matière de prévention des comportements agressifs et de l'IC. Dans cette étude, le REPI constitue une coconstruction adaptée aux besoins spécifiques du milieu et ancrée dans le savoir expérientiel et professionnel des intervenants, des gestionnaires et des patients partenaires. Une étude du Royaume-Uni sur l'impact de l'implication des patients en recherche en santé mentale a d'ailleurs soutenu que cette approche permet d'améliorer la qualité et la faisabilité de la recherche, tout en facilitant le transfert des résultats de la recherche dans la pratique clinique (Ennis & Wykes, 2013).

Parmi les théoriciens de l'étude de cas, Stake (1995) a été privilégié, car ses postulats constructivistes ont permis d'inscrire le choix d'une approche participative en filiation de ses travaux, compte tenu de leur proximité épistémologique. À la lumière de ces postulats, le choix méthodologique d'une étude de cas ancrée dans un paradigme participatif favorise l'implication de chacun et valorise la parole des différents participants du cas à l'étude.

Cohérence de l'étude de cas et des influences théoriques de l'étude

La théorie de la structuration de Giddens (1987) met en lumière l'interaction entre l'individu et la structure. Pour ce sociologue, la réflexivité est l'examen et la révision constante des pratiques, à la lumière des informations nouvelles concernant ces pratiques même, notamment par un exercice de verbalisation des savoirs implicites. De façon optimale, le choix d'une intervention rétrospective sur l'IC participerait d'une interaction entre l'individu et la structure – soit les patients, les intervenants et l'organisation – qui s'alimenteraient mutuellement et favoriseraient un changement de culture de l'unité vers une perspective compréhensive et holistique. Ce cadre théorique a orienté le choix du devis, car l'étude de cas offre la possibilité d'explorer les retombées du REPI sur les patients et les intervenants en tenant compte de la structure dans laquelle ils évoluent – et qu'ils peuvent à leur tour influencer.

La proposition théorique de Giddens (1987) est cohérente avec le Modèle humaniste de soins infirmiers de l'Université de Montréal (MHSI-UdeM) (Cara et al., 2016) prôné par le milieu à l'étude. Selon cette perspective infirmière, la transformation prend forme dans la relation entre l'infirmière et la Personne² qui est en interaction constante avec son environnement. De plus, dans sa volonté de s'intéresser à la personne dans sa globalité (Pepin, Ducharme, & Kerouac, 2017), cette pensée infirmière se rapproche de la position épistémologique des études de cas qui accordent

une place prépondérante à une diversité de méthodes pour arriver à la compréhension la plus complète possible du cas étudié (Stake, 2008).

Milieu de l'étude

L'étude s'est déroulée sur une unité de soins aigus du programme des troubles psychotiques d'un hôpital psychiatrique tertiaire du Québec (capacité de 27 patients). L'équipe interdisciplinaire est constituée d'infirmières, de préposés aux bénéficiaires, d'ergothérapeutes, de travailleurs sociaux, de conseillers en orientation, de pharmaciens et de psychiatres.

Déroulement de l'étude

L'étude est basée sur les phases de développement, d'implantation et d'évaluation d'interventions infirmières de Sidani et Braden (2011). La collecte de données s'est échelonnée du 1^{er} avril 2014 au 31 mai 2015 (voir la Figure 1).

Phase 1 : développement de l'intervention

La première étape du développement de l'intervention a été la documentation du contexte d'implantation par l'immersion dans le milieu, l'examen de la documentation disponible et les entretiens individuels avec les intervenants et les patients, ce qui a permis de répondre à la première question de recherche.

Pour ce qui est du développement du REPI, un comité d'experts a été mis sur pied. Il était composé de l'étudiante-chercheuse, de l'infirmière-chef, des assistantes infirmières-chefs de jour et de soir, de trois infirmières de l'unité démontrant un leadership clinique positif sur leurs pairs ainsi que d'un patient partenaire de recherche ayant déjà vécu un IC et collaboré à des activités de recherche. Trois réunions de deux heures ont permis d'exposer l'état des connaissances et d'adapter les modèles de REPI avec le patient et avec l'équipe aux besoins du milieu. Les données de ces rencontres ont été recueillies par l'étudiante-chercheuse sous forme de notes d'observation (Stake, 1995).

Phase 2 : implantation de l'intervention

Deux stratégies inspirées de Sidani et Braden (2011) étaient prévues au protocole afin d'assurer la meilleure implantation possible du REPI développé à la phase précédente : la formation des intervenants et la surveillance de la fidélité de l'intervention. Les modalités de la formation des intervenants ont été décidées par le comité d'experts afin de favoriser leur acceptabilité et faisabilité. Deux capsules informatives de 15 minutes ont été offertes par l'étudiante-chercheuse afin de couvrir les deux volets de l'intervention (pour le patient et pour l'équipe). La formation a été suivie d'une période de mise à l'essai d'un mois où l'étudiante-chercheuse était présente de jour et de soir pour répondre aux questions des intervenants et les soutenir dans le processus d'appropriation du REPI. Le comité d'experts a convenu qu'il n'y aurait pas de surveillance de la fidélité de l'intervention, à la fois pour des raisons de cohérence

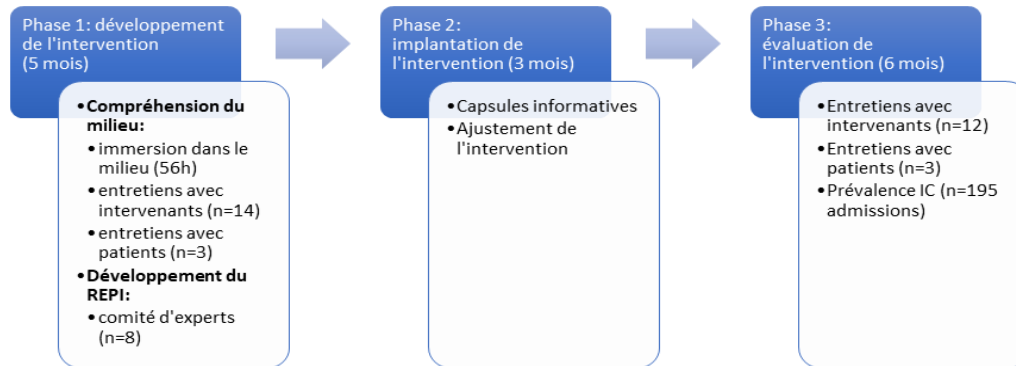


Figure 1. Déroulement de l'étude.

méthodologique – le REPI étant une coconstruction qui peut changer dans le temps – mais aussi pour des questions de préférence des participants.

Phase 3 : évaluation de l'intervention

Des entretiens individuels semi-dirigés avec des patients et des intervenants ont permis d'explorer leur perception de l'intervention, les obstacles et les éléments facilitant l'intervention et leur expérience d'IC en lien avec le REPI. La prévalence et la durée de l'IC de tous les patients de l'unité ont été documentées durant les six mois précédant et les six mois suivant l'implantation du REPI à partir d'une base de données informatisée spécifique à l'IC.

Collecte de données

Dans une étude de cas, les méthodes sont choisies en regard des questions de recherche et peuvent donc être multiples (Stake, 1995, 2008). En regard du paradigme participatif, le choix méthodologique doit aussi favoriser l'implication de chacun et valoriser la parole des différents participants. Ainsi, Stake (1995, 2008) propose d'utiliser des méthodes ancrées dans la pratique : immersion dans le milieu, entretiens semi-dirigés et consultation de la base de données administrative.

Du 2 avril au 6 juin 2014, il y a eu immersion dans le milieu de l'étudiante-chercheuse afin de documenter le contexte d'implantation du REPI (56 heures d'observation de jour et de soir). L'observation permet d'atteindre une meilleure compréhension du contexte social, culturel et situationnel (Stake, 1995). L'observation

s'est centrée sur des périodes d'échanges formels (changement de quart de travail, réunions interdisciplinaires, activités de groupe avec les patients) et informels (corridor, poste infirmier). Après chaque observation, un journal de bord a été complété par l'étudiante-chercheuse dans lequel elle spécifiait la durée de l'observation, les éléments objectivés et rédigeait des notes réflexives (Patton, 2002).

Selon Stake (1995, 2008), l'entretien individuel permet d'accéder à de multiples réalités qui relèvent des participants à l'étude, donc qui ne peuvent être observées par le chercheur. Des entretiens individuels avec des patients et des intervenants de l'unité ont permis de documenter le contexte d'implantation de l'intervention (question 1), puis en phase 3 de comprendre les éléments facilitants et les obstacles à l'implantation, de même que les caractéristiques et les retombées du REPI (questions 2 et 3). À cet effet, des guides d'entretien pour les intervenants et pour les patients ont été développés à partir des quatre concepts-clés du MHSI-UdeM, soit la personne, l'environnement, la santé et le soin, en étant contextualisés aux facteurs décisionnels de l'IC. Le guide d'entretien pour les patients a été validé avec un patient partenaire de recherche quant à sa complétude, sa clarté et sa pertinence. Les entretiens individuels d'une durée moyenne de 40 minutes ont été réalisés dans un local fermé de l'hôpital durant les heures de travail des intervenants ou durant l'hospitalisation des patients et ont été enregistrés sur bande audionumérique.

Échantillons, critères de sélection et recrutement

Les différentes phases de l'étude ont exigé des échantillons spécifiques (Patton, 2002). La documentation du contexte d'implantation a fait appel à un échantillonnage de convenance d'intervenants et de patients (n = 17). Les intervenants devaient avoir un emploi à temps complet ou partiel et avoir été impliqués dans un IC lors de la dernière année, tandis que l'appartenance à l'équipe volante ou à une agence a été considérée comme un critère d'exclusion. Ils ont été invités à participer à l'étude lors de la présentation du projet à l'ensemble de l'équipe de soins de l'unité. Le recrutement des intervenants a été assuré par l'étudiante-chercheuse avec un taux de recrutement de 100 % (n = 14 infirmières, psychiatres, ergothérapeutes, préposés aux bénéficiaires). Parmi les intervenants, l'accent a été mis sur les infirmières, car elles sont en relation de proximité quotidienne avec les patients, elles détiennent un pouvoir décisionnel sur l'utilisation de l'IC et elles occupent un rôle central au sein de l'équipe interprofessionnelle. Les patients devaient quant à eux avoir vécu un IC dans les derniers 8 à 30 jours, avoir 18 ans et plus et être aptes à consentir. Les patients qui répondaient aux critères d'inclusion étaient d'abord rencontrés par l'infirmière-chef et ceux qui acceptaient de participer étaient ensuite rencontrés par l'étudiante-chercheuse qui leur donnait tous les détails de l'étude et du formulaire de consentement. Le taux de participation des patients a été de 43 % (n = 3/7). La saturation des données n'a pu

être atteinte, car la phase deux a dû être débutée pour répondre à des impératifs administratifs (mise en place d'un nouveau protocole IC).

Pour la phase évaluative qualitative, les intervenants et les patients ($n = 15$) ont aussi été recrutés selon les mêmes modalités. Les participants pouvaient être les mêmes ou être différents de l'entretien préintervention. En plus des critères d'inclusion et d'exclusion des intervenants de la phase 1, ils devaient avoir fait l'expérience d'un REPI ou de son développement. Alors que tous les intervenants invités ont accepté de participer ($n = 12$ infirmières et préposés aux bénéficiaires), le taux de participation des patients a été de 25 % ($n=3/12$). Lors des phases 1 et 3, les refus ont surtout été associés à l'ambivalence des patients à signer le formulaire de consentement ou à parler de leur IC.

Afin d'examiner la prévalence de l'IC, un échantillonnage de convenance (Creswell, 2014) a permis d'inclure tous les patients admis à l'unité de soins six mois avant et six mois après l'implantation du REPI à partir d'une base de données administrative anonymisée.

Analyse des données

Conformément au processus d'analyse des données des études de cas (Stake, 1995), les données provenant des observations et des entretiens individuels ont été retranscrites textuellement et l'analyse des données qualitatives a été réalisée selon la méthode d'analyse de contenu thématique (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Celle-ci implique trois flux concourants d'activités : la condensation des données, la présentation des données et l'élaboration/vérification des données.

Pour la condensation des données, la gestion des données a été facilitée par le logiciel de traitement des données qualitatives QDA Miner v3.2. Une codification mixte a été conduite à partir du Modèle des facteurs qui influencent la décision d'IC (Larue et al., 2009), tout en tenant compte des codes émergents. Les codes étaient de nature descriptive (p. ex. : parcours de soin) et interprétative (p. ex. : liberté d'expression). Un livre de codes a été créé présentant chaque catégorie (méta-code) et sous-catégorie (code), la définition de chaque code ainsi qu'un exemple type de verbatim. L'identification et le regroupement des unités de sens en catégories ont été effectués en respectant les règles d'homogénéité, d'exhaustivité, d'exclusivité, d'objectivité et de pertinence (Bardin, 2013).

Pour la présentation des données, des tableaux synthèses par participant et par code ont été produits. Ces synthèses ont permis de faire ressortir les thèmes récurrents et significatifs à partir des données d'entretiens pour établir les correspondances et les divergences rencontrées à travers les différents participants et codes.

Pour l'élaboration et la vérification des données, des exercices de codage-recodage par l'étudiante-chercheuse à une semaine d'intervalle ($\kappa = 0,95$) et d'accord

interjuge entre l'étudiante-chercheuse et la directrice de thèse pour les entretiens avec les intervenants ($\kappa = 0,92$) et un patient partenaire pour les entretiens avec les patients ($\kappa = 0,86$) ont assuré la fiabilité du processus de codification. Une fois la codification terminée, une matrice de codage de segments inverses a été générée à partir de QDAMiner pour identifier tous les verbatims liés à un code et ainsi vérifier la cohérence des citations pour chacun des codes.

Pour les données quantitatives, des statistiques descriptives ont été réalisées (moyennes, écarts-types, fréquences), de même que les tests de Mann-Whitney et Khi-deux ($p < 0,05$) pour comparer la prévalence et le nombre d'heures d'IC pré et post implantation. Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 23.0 et validées par un statisticien indépendant.

Considérations éthiques

L'étude a été soumise aux comités scientifique et éthique de l'établissement (2013-042). Les normes édictées par l'Énoncé de politique des trois Conseils (Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada, 2010) ont été respectées. Chez les patients partenaires de recherche, l'encadrement et la rémunération ont été établis selon la politique élaborée par le comité patient partenaire de l'établissement.

Résultats

Les résultats de la première étape de l'étude ont permis de comprendre le contexte dans lequel l'intervention du REPI allait être déployée (Goulet & Larue, 2018), ce qui était préalable au développement, à l'implantation et à l'évaluation des retombées du REPI (Goulet, Larue, & Lemieux, 2018).

Contexte d'implantation du REPI

À partir des perspectives des intervenants et des patients (1004 segments codés), le Tableau 1 propose une synthèse des principaux thèmes identifiés lors de l'analyse en lien avec le contexte d'implantation du REPI.

Somme toute, documenter le contexte dans lequel se situent les pratiques d'IC selon la perception des intervenants et des patients a permis d'identifier le fossé entre les deux et le besoin de communication exprimé par les patients. Certains intervenants affirment se sentir inconfortables à l'idée d'explorer les émotions du patient en lien avec l'IC, alors que pour d'autres il s'agit de l'essence même de l'intervention. Cette dernière semble être une avenue intéressante pour les patients, car elle leur permettrait de s'exprimer et de reconstruire la relation de confiance affectée par l'IC. Il appert cependant que les modalités du REPI et l'approfondissement des sujets abordés sont très variables selon l'intervenant, prenant parfois la forme d'une justification de l'intervention, parfois celle d'une discussion ouverte avec le patient. Ces constats ont

Tableau 1

Synthèse des thèmes liés au contexte d'implantation du REPI

Thème	Sous-thème	Verbatim
Caractéristiques des patients	<ul style="list-style-type: none"> - Étiologie de la violence : entre symptôme et intention - Cercle vicieux de l'escalade agressive nourri par le sentiment d'injustice - Atteinte à la relation de confiance - Expérience difficile pour les patients 	<p>« Les attaques sont le plus souvent vicieuses » (I3).</p> <p>« Cela m'a beaucoup affecté. Beaucoup... Ce n'est pas un bon sentiment, tu te sens comme si tu étais abusé » (P2).</p> <p>« Je sens que l'infirmière m'en veut encore même si je lui ai rien fait » (P1).</p>
Caractéristiques des intervenants	<ul style="list-style-type: none"> - Sentiment de sécurité mitigé - Rationalisation de l'IC pour rendre sa pratique acceptable 	<p>« Ce n'est pas correct à dire, mais tu t'habitues avec le temps. Je me souviens que la première fois, j'avais pleuré. C'est vraiment difficile parce que tu te sens comme la pas fine. Tu sais que ce que tu fais n'est pas mal parce que si tu laisses la personne décompenser, tu peux mettre tout le monde en danger » (I8).</p>
Caractéristiques de l'équipe de soins	<ul style="list-style-type: none"> - Continuum : du paternalisme au partenariat - Tolérance des comportements perturbateurs : rigidité versus flexibilité - Normes du milieu internalisées par les intervenants et les patients 	<p>« D'habitude je me mettais en colère, mais je ne le fais plus parce que je ne veux pas être encore attaché. » (P3).</p>
Caractéristiques des interventions de gestion de comportements agressifs	<ul style="list-style-type: none"> - Mesures alternatives à l'IC comme première option - REPI avec le patient : justification versus discussion ouverte - REPI en équipe : seulement si agression et centré sur la sécurité 	<p>« Reparler de ça veut dire ouvrir la porte à des émotions réprimées qui devraient peut-être rester comme ça » (I7).</p> <p>« C'est injuste parce qu'ils nous laissent pas vraiment la chance de nous exprimer. Ils te donnent même pas le bénéfice du doute » (P2).</p>

I= Intervenants, P= Patients

orienté les étapes ultérieures de l'étude, soit le développement et l'évaluation d'un REPI adapté à ce contexte, qui tiennent compte des perspectives des patients et des intervenants.

Évaluation du développement, de l'implantation et des retombées du REPI

Les résultats de cette phase de l'étude reposent sur les résultats des entretiens individuels avec les 15 intervenants et patients (1113 segments codifiés) ainsi que sur l'analyse des données administratives (Goulet et al., 2018).

Description de l'intervention développée

L'intervention a été développée en deux volets par le comité d'experts (Tableau 2). Le REPI avec le patient a été adapté de Bonner (2008) et le REPI en équipe à partir des travaux d'Huckshorn (2004). Des questions pour chaque thème ont aussi été proposées afin de faciliter l'appropriation de l'intervention.

Modalités et retombées du REPI avec le patient

Les intervenants ont identifié une augmentation du REPI avec le patient : « C'était la première fois que je prenais vraiment le temps d'aller chercher la rétroaction du patient et d'en parler » (S1). La coopération des patients a été variable, ce qui est cohérent avec des personnes présentant de l'ambivalence et des symptômes psychotiques. Pour la majorité des intervenants, le REPI n'a pas eu lieu 24 à 48 heures post IC tel que convenu, mais lorsqu'ils évaluaient que le patient – et parfois eux-mêmes – était émotionnellement disposé à discuter de l'IC.

Pour les intervenants, le REPI a été une intervention leur permettant d'explorer les sentiments des patients, d'évaluer la compréhension de l'IC par ces derniers, de leur expliquer l'intervention, de restaurer une relation de confiance ébranlée par l'IC et de se questionner sur ce qui aurait pu être fait différemment : « Qu'est-ce que tu peux faire? Qu'est-ce que nous pouvons faire? Si nous voulons éviter que ça se passe encore, nous devons en parler » (S10). Un intervenant authentique et prenant le temps d'écouter la personne ayant vécu un épisode d'IC a été présenté comme une approche exemplaire par les patients. Il en ressort principalement que le REPI avec le patient a été bien implanté et l'équipe a démontré un degré élevé d'intégration de ses principes.

Modalités et retombées du REPI avec l'équipe

De façon générale, le REPI en équipe a été moins bien implanté que celui avec le patient, n'étant effectué que dans le cas d'IC perçus comme plus difficiles et complexes ou dans le cas d'une agression majeure. Le cas échéant, il a été mis en oeuvre par l'infirmière du patient, l'assistante infirmière-chef ou l'infirmière-chef quelques heures à 72 heures après l'IC. Le REPI a été décrit comme une analyse de la mise en IC afin d'en prévenir la récurrence : « Si le patient est allé si loin, est-ce que la relation avec l'équipe était bonne, est-ce que cela aurait pu être évité, y avait-il des alternatives? » (I7). Les retombées du REPI relèvent entre autres d'une amélioration de

Tableau 2

Modalités de l'intervention de retour post-isolement

		Retour post-isolement	
		Volet 1 : retour avec le patient	Volet 2 : retour avec l'équipe
Modalités	Objectif :	Revenir avec le patient sur son expérience d'IC afin qu'il puisse s'exprimer librement et collaborer à l'ajustement de son plan de traitement.	Analyser l'IC de façon rigoureuse et sans jugement afin d'initier une réflexion individuelle et collective et améliorer la qualité des soins.
	Quand :	24 à 48 heures après la fin de l'IC.	Un à plusieurs jours après la fin de l'IC.
	Qui :	En présence du patient et de l'intervenant identifié lors du rapport.	En présence des personnes présentes lors de l'IC et des personnes concernées.
Thèmes abordés		<ul style="list-style-type: none"> • Déclencheurs du conflit • Sentiments vécus • Éléments difficiles • Éléments aidants • Respect de la dignité • Reprise du rythme de l'unité • Faire autrement : équipe traitante • Faire autrement : patient • Autres sujets à aborder selon le patient 	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement • Déclencheurs du conflit • Identification précoce du changement de comportement • Mesures alternatives tentées • Motif exact de l'IC • Application du protocole • Durée de l'IC • Apprentissages pour le patient et les pratiques de l'équipe

la cohésion de l'équipe de soins par l'introduction d'un espace de discussion constructif. Les réflexions engagées par le REPI ont aussi été perçues comme des occasions d'apprentissage, notamment pour les infirmières novices.

Éléments facilitants et défis liés à l'implantation du REPI

Selon les participants, l'un des éléments ayant favorisé l'implantation du REPI – et par le fait même son acceptabilité – est l'approche participative de l'étude. Les intervenants qui ont participé au développement de l'intervention ont apprécié que leur opinion soit rapidement prise en compte, ce qui a stimulé leur engagement et assuré une intervention adaptée à leur milieu. Certains d'entre eux ont aussi souligné que la

combinaison de différents savoirs avait été facilitante : « Nous amenons de notre expérience et de nouvelles personnes amènent de nouvelles idées aussi. Je pense que de les combiner ensemble permet de voir ce que tu peux faire mieux avec les idées de tout le monde » (S6).

Intégrer le REPI à la routine quotidienne et toutes les personnes impliquées dans l'IC a toutefois occasionné des défis organisationnels majeurs. De plus, à la fois patients et intervenants ont noté la difficulté de trouver le bon moment pour faire le REPI et de surmonter un certain malaise ou la peur du refus du patient.

Prévalence et durée de l'IC

L'examen de la prévalence a montré une réduction significative de la prévalence de l'isolement (voir Figure 2) de 21 % à 10,4 % des patients hospitalisés ($\chi^2[1] = 4,473$, $p = 0,046$) et du nombre total d'heures en isolement ($U = 4,181$, $z = -2,175$, $p = 0,030$), mais sans différence significative pour la contention.

Discussion

L'objectif de cette étude était de développer, d'implanter et d'évaluer le REPI auprès des intervenants et des patients d'une unité de soins psychiatriques aigus afin d'améliorer leur expérience de soins. Cette partie se concentrera sur la pertinence et la cohérence des choix méthodologiques.

Considérations méthodologiques : étude de cas et approche participative

Une étude de cas instrumentale selon Stake (1995, 2008) a été le devis proposé pour cette étude. *A posteriori*, ce choix méthodologique s'est avéré judicieux, car il a permis de décrire en profondeur le contexte d'implantation du REPI en documentant les pratiques usuelles en prévention des comportements agressifs. Cette meilleure compréhension a engendré le développement d'un REPI qui répondait aux besoins du milieu et l'identification des principaux enjeux liés à son implantation et à son évaluation. L'innovation de l'étude réside dans l'importance accordée à l'examen des interactions occasionnées notamment par l'intervention développée et évaluée, le REPI. Alors que le modèle de soins humanistes met l'accent sur la transformation qui s'appuie sur une relation authentique lors de l'intervention, la théorie de la structuration permet justement de comprendre de quelle façon ces interactions peuvent influencer les différents niveaux de la structure dans laquelle cette intervention se déploie et ainsi transformer les pratiques.

Le choix d'inscrire l'étude de cas dans une posture épistémologique participative constitue une contribution méthodologique importante. Cette posture attribue une valeur centrale à l'intégration active des préoccupations et des besoins des participants. À cet effet, l'approche participative favorise l'implantation d'interventions qui

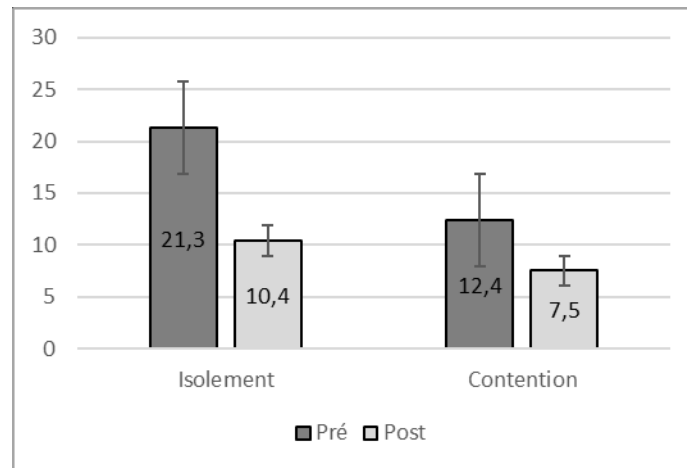


Figure 2. Prévalence de l'isolement et de la contention six mois avant et après l'implantation du REPI (% de patients).

apportent des solutions adaptées et cohérentes à la complexité du milieu étudié (Lincoln et al., 2011).

À la lumière des résultats obtenus par l'analyse du journal de bord, le processus décisionnel de l'étude semble avoir été partagé entre les chercheurs et les participants du milieu clinique. Cette approche méthodologique a ainsi pu contribuer au développement des savoirs de tous, que ce soit des gestionnaires, de l'équipe clinique, des patients partenaires et de l'étudiante-chercheuse.

Par exemple, les gestionnaires ont contribué à l'étude en jouant un rôle-conseil dans le choix du milieu en plus de faciliter les contacts entre les différentes instances. En retour, ils ont pu bénéficier du développement d'une intervention adaptée à leur milieu qui a été intégrée à leur protocole IC. Quant à l'équipe clinique, elle a été impliquée à toutes les phases de l'étude, notamment lors du développement du REPI avec le comité d'experts qui incluait aussi un patient partenaire. La participation à ce comité a généré la mise en commun des perspectives des participants, notamment par le dévoilement de l'expérience d'IC du patient partenaire. Les participants au comité d'experts ont eux affirmé que cette collaboration, mue par l'objectif commun de s'améliorer, a été le déclencheur d'une réflexion sur leur pratique de gestion des comportements agressifs. Les intervenants ont d'ailleurs apporté une nuance des plus pertinentes pour le rehaussement des pratiques d'IC en soulignant qu'un discours centré sur un milieu sécuritaire serait pour eux beaucoup plus significatif qu'un discours centré sur la réduction de l'IC. Encore une fois, une approche participative

semble une avenue de choix pour diminuer le fossé entre les priorités des différentes instances.

Les patients partenaires ont partagé leur savoir expérientiel à différentes étapes de l'étude : validation du guide d'entretien individuel avec les patients, entretiens individuels, développement du REPI et validation des analyses des entretiens des patients. Une revue systématique sur l'implication des patients en recherche incluant 142 études a souligné que la participation des patients au processus de recherche en santé mène à des résultats plus pertinents avec les préoccupations des patients (Domecq et al., 2014). Les patients seraient toutefois peu impliqués durant l'exécution de la recherche. Une innovation de la présente étude est donc d'avoir procédé à l'accord interjuge de la codification des entretiens des patients avec un patient partenaire possédant le vécu expérientiel de l'IC. Bien que chaque expérience soit unique, le savoir expérientiel du patient partenaire le rapproche de la perspective des participants patients. Puisque l'interprétation des résultats est influencée par la perspective du chercheur, il est dès lors souhaitable d'entamer un processus de négociation entre les perspectives du chercheur et du patient partenaire. Ce processus favoriserait la confirmabilité entre les données et leur interprétation (Lincoln et al., 2011). Par ailleurs, le choix d'intégrer des patients constituait pour l'étudiante-chercheuse l'illustration de sa volonté de donner une voix à des personnes stigmatisées encore considérées marginales dans la société. Cette position se rapproche de celle de Bernheim et Larue (2009) qui présentent un vibrant plaidoyer en faveur de l'intégration de la perspective des patients à la recherche en santé mentale. Selon elles, le chercheur

fait plus que découvrir ce qui est resté dans l'ombre : il pose un geste remarquablement connoté, puisqu'il affirme en quelque sorte sa croyance en l'utilité d'un discours considéré comme irrationnel, réputé sans valeur à la fois du point de vue médical et scientifique (p. 53).

Les dernières années ont d'ailleurs vu éclore un véritable engouement pour le partenariat patient. Soulignons l'apport de Pomey et al. (2015), qui ont élaboré le *Montreal Model* proposant un cadre théorique du continuum de l'engagement des patients où l'un des secteurs d'application est la recherche. Dans ce contexte, le partenariat patient est défini comme l'« implication des patients de la gouvernance jusqu'à la diffusion des résultats de recherche en passant par la question de recherche » (Pomey et al., 2015, p. 45). Bien que cette intégration soit des plus souhaitable, il semble que pour parler d'un véritable partenariat en contexte de soins de santé, la relation avec l'intervenant devrait être mise de l'avant au même titre que le patient. La participation des intervenants, dont la réalité diffère de celle des chercheurs, ne devrait pas être évacuée et nécessiterait au contraire d'être valorisée au même titre que celle des patients. L'étymologie latine du mot *partenaire* (*partitio*) référant au partage, à la

répartition et à la division éclaire d'ailleurs sur son emploi. Son origine implique donc une certaine tension rappelant les partenariats commerciaux où les intérêts personnels ne sont jamais totalement dissociés de l'intérêt commun... Cette filiation le rapproche ainsi d'un concept dont il tente pourtant de se dissocier, la hiérarchisation des soins. Aussi est-il jugé pertinent d'intégrer systématiquement toutes les parties prenantes, comme le propose la recherche participative organisationnelle (Bush et al., 2017). Ainsi, la conduite d'une étude de cas avec une posture participative s'est avérée propice à l'intégration des patients, et parce que celle-ci exige de s'intéresser à tous les constituants du cas pour en retirer une compréhension holistique, elle permet de penser la recherche en collaboration avec tous ses participants.

Pour l'étudiante-chercheuse, l'approche participative a aidé à son acceptation dans le milieu à travers la construction d'une relation de confiance entre les chercheurs et les cliniciens, notamment grâce à sa présence prolongée dans le milieu. Elle a aussi été favorisée par la volonté maintes fois réitérée de ne pas imposer le REPI, mais de le construire à partir des savoirs de tous. L'examen de la portée sur le REPI a d'ailleurs permis de constater que la majorité des études ayant implanté cette intervention étaient commandées par une exigence organisationnelle ou par la recherche. Seule l'étude de Ryan et Happell (2009) avait proposé une recherche-action participative qui visait à évaluer les besoins des patients et des intervenants. Ces auteures n'ont toutefois pas procédé au développement, à l'implantation et à l'évaluation d'un REPI, ce à quoi s'est employée la présente étude.

Somme toute, l'intégration de l'approche participative à l'étude de cas a permis d'établir la cohérence de l'étude avec les besoins et les valeurs du milieu par un apport mutuel et la participation de chacun. Deux constats principaux émanent de ce choix méthodologique. D'abord, en adaptant un modèle à la réalité clinique, il arrive que le processus entraîne une perte de cohérence théorique. Par exemple, le développement du REPI avec l'équipe a pris une orientation imprévue, car le comité d'experts ayant désiré n'y inclure que les témoins de l'IC – majoritairement des infirmières et des préposés – le REPI a perdu sa visée interdisciplinaire au contraire de ce que la littérature scientifique préconise. Ensuite, cette nouvelle proposition questionne la nature même du cas étudié. En effet, par rapport à ce choix méthodologique, le cas ne devient-il pas le contexte dans lequel il y a une étude participative? De fait, le chercheur ne serait-il pas indissociable du cas étudié? Il y a ainsi contradiction avec la visée initiale de l'étude de cas, car en 1995, Stake avait affirmé l'importance pour le chercheur d'être non interventionniste afin de ne pas perturber l'activité normale du cas. Faut-il que le chercheur soit dissocié de l'étude pour en maintenir la rigueur scientifique? D'autres études de cas avec une posture participative seraient nécessaires afin de clarifier la position du chercheur qui est impliqué dans la transformation du cas et son évaluation.

Critères de scientificité

La rigueur de cette étude a été assurée par le respect de critères de scientificité liés à la crédibilité, à la fiabilité, à la confirmabilité et à la transférabilité (Lincoln et al., 2011). Étant donné la spécificité de la recherche participative, ces auteurs proposent aussi de tenir compte de critères qui lui sont propres : la congruence, l'action, l'authenticité, la résistance et les relations éthiques.

La crédibilité réfère à l'adéquation entre les descriptions du phénomène à l'étude par les participants et sa représentation dépeinte par le chercheur. En premier lieu, un engagement prolongé sur le terrain a soutenu le développement d'une relation de confiance avec l'équipe clinique ainsi qu'une compréhension plus fine du cas. Les écrits de Stake (1995) insistent particulièrement sur l'importance de la triangulation dans l'étude de cas pour en assurer la crédibilité. Il y a non seulement eu triangulation des méthodes (immersion dans le milieu, entretiens individuels, examen de la documentation, notes du journal de bord et données administratives d'IC) et des participants (patients, préposés aux bénéficiaires, infirmières, ergothérapeutes, psychiatres), mais aussi des chercheurs (étudiante-chercheuse, directrice de thèse, patients partenaires de recherche). La recherche d'explications divergentes a enfin été complétée par la présentation des résultats préliminaires de cette étude aux intervenants (n = 12) de l'unité en vue de vérifier que l'interprétation des données était plausible.

En ce qui a trait à la fiabilité, elle désigne la stabilité des données dans le temps et dans différentes conditions. Une documentation détaillée de chaque phase de l'étude a éclairé le processus de recherche afin de le rendre le plus transparent possible au lecteur. De plus, il y a eu clarification des étapes d'analyse avec la production d'un arbre de codes, des définitions retenues pour chaque code et de fiches synthèses par thème et par participant.

La confirmabilité correspond au lien entre les données et les résultats, et à l'interprétation qui en est faite. Elle est assurée entre autres par la triangulation décrite ci-haut, en plus des exercices de codage/recodage et de la vérification par les participants. De plus, les articles présentant les résultats de cette recherche proposent de nombreux extraits de données afin de permettre au lecteur de s'assurer de la cohérence entre les données et l'interprétation proposée.

La transférabilité se définit quant à elle par le degré de similarité entre deux contextes, permettant au lecteur de juger si les résultats sont à même d'être appliqués au sien. Ce critère correspond à ce que Stake (1995) nomme la généralisation naturaliste qui appelle à une participation active du lecteur pour adapter les constats de l'étude de cas à sa propre réalité. Pour en tenir compte, une description exhaustive du milieu à l'étude a été réalisée (Goulet & Larue, 2018). Cette phase a été non seulement pertinente pour le développement de l'intervention, mais elle a aussi permis de donner tous les outils au lecteur pour favoriser la transférabilité des résultats.

Pour assurer la congruence, la cohérence entre les assises théoriques et méthodologiques a été expliquée, donc la façon dont l'approche humaniste (Cara et al., 2016) et la théorie de la structure (Giddens, 1987) ont influencé les choix de l'étude, par exemple en examinant les interactions et leur nature en tenant compte du contexte étudié.

L'action est illustrée par la participation des différentes parties prenantes, mais aussi par l'intégration du REPI avec le patient à la pratique quotidienne des intervenants en l'adaptant à leur réalité. Une autre illustration de l'action est l'autonomisation (*empowerment*) des patients par leur participation à un projet de recherche. De façon anecdotique, plusieurs d'entre eux ont affirmé que tant l'expérience de REPI avec leur intervenant que les entretiens individuels de l'étude les amenaient à donner un sens à leur expérience en pouvant participer à l'amélioration des pratiques. Pour plusieurs, il s'agissait de leur premier pas vers une implication citoyenne.

Pour le critère de l'authenticité, à la lumière du nombre de patients recrutés, l'interprétation des résultats exige à la prudence étant donné le déséquilibre des points de vue concernés (26 intervenants versus 6 patients). Les critères d'inclusion promouvaient l'intégration de tous, mais l'étudiante-chercheuse s'est heurtée à des difficultés de recrutement. Il apparaît alors impératif de se questionner sur la prévention de la marginalisation d'une population reconnue comme étant plus difficile à recruter (Soininen, Putkonen, Joffe, Korkeila, & Välimäki, 2014).

Le critère de résistance réfère à la remise en question du *statu quo*, but auquel était d'ailleurs consacrée cette thèse. L'objet de cette étude s'intégrait dans le dessein plus large de participer au rehaussement des pratiques de gestion des comportements agressifs afin de restreindre l'IC à une utilisation exceptionnelle. La documentation du contexte d'implantation a permis de comprendre que les réticences des intervenants à un changement de pratique sont surtout en lien avec des inquiétudes relativement à leur propre sécurité. Cette résistance au changement a récemment été soulevée par Duxbury (2015) qui souligne l'importance de déconstruire l'idée reçue que l'IC assure la sécurité des intervenants. Le REPI constitue selon l'étudiante-chercheuse l'occasion toute désignée pour ouvrir la discussion à cet effet dans une atmosphère ouverte et sans jugement.

Enfin, le critère des relations éthiques est central dans toute étude, mais d'autant plus lorsqu'il est question de l'implication de patients hospitalisés en psychiatrie et d'un sujet aussi sensible que l'IC. En effet, aborder ce sujet peut faire resurgir des émotions négatives tant pour les patients que pour les intervenants (Hallett, Huber, & Dickens, 2014). Beaucoup de sensibilité a donc été requise de la part de l'étudiante-chercheuse dans la présentation du projet, la tenue des entretiens individuels et l'interprétation des résultats.

Limites de l'étude

En lien avec le choix méthodologique de l'étude de cas, il faut souligner que l'implantation, le développement et l'évaluation du REPI ont été étudiés dans un contexte où le milieu est en constante transformation. Ainsi, l'interprétation des résultats réfère au temps précis de la collecte de données, et le contexte peut avoir changé au moment de la présentation des résultats. De plus, l'étude de cas ne vise pas la généralisation, mais la transférabilité. Dans ce contexte, elle possède un rôle de soutien pour comprendre un phénomène; il y a donc un intérêt pour l'étude en soi, mais aussi pour ses possibilités (Stake, 2008).

Du côté de l'intervention, les chances sont élevées de trouver de la variation dans son déploiement (Sidani & Braden, 2011). L'entretien individuel de la phase évaluative a été l'occasion d'explorer la variabilité des REPI selon la perspective des patients et des intervenants. Le fait que l'étudiante-chercheuse ait assuré à la fois la formation sur le REPI aux intervenants et son évaluation constitue une autre limite. Il est envisageable qu'il y ait eu un biais de désirabilité sociale lors des entretiens individuels.

En ce qui a trait à la population étudiée, le nombre restreint de patients recrutés a déséquilibré le ratio des perspectives des intervenants et des patients dans l'interprétation des données. Il est aussi possible que les patients qui ont accepté de participer représentent un profil de patients spécifique, soit ceux qui sont plus passifs ou coopératifs (pour lesquels il y a intégration du discours des intervenants sans questionnement), ou au contraire ceux qui utilisent cette participation comme tribune pour manifester leur mécontentement par rapport aux soins reçus.

Enfin, un élément de contexte à considérer dans l'interprétation des résultats a été la formation des intervenants à une nouvelle version du protocole IC quelques mois après celle du REPI. Soulignons que le volet du REPI avec le patient avait été intégré au nouveau protocole, ce qui n'était pas le cas pour le volet en équipe. Bien qu'il soit difficile d'attribuer les retombées du REPI ou une réduction de l'IC sur l'unité spécifiquement à cette étude, il n'en demeure pas moins que le REPI et la formation sont deux composantes centrales des programmes de réduction des IC (Goulet et al., 2017). Il est donc plausible de croire que la diminution de la durée d'isolement et du nombre de patients en isolement est attribuable à une interaction des deux changements apportés au milieu durant l'étude.

Implications de l'étude

Malgré les limites évoquées, le respect des critères de scientificité est garant de la rigueur de l'étude et il est possible d'y attribuer des implications entre autres pour le domaine de la recherche.

L'une d'elles découle de la synthèse des connaissances par une revue systématique sur les programmes de réduction des IC et un examen de la portée sur le REPI qui ont été réalisés. La définition et une typologie du REPI qui y ont été proposées pourraient ainsi guider la recherche et la pratique sur la prévention tertiaire des comportements à risque d'agression.

Par ailleurs, étant donné l'état des connaissances sur le REPI et la nature exploratoire de cette étude, celle-ci n'avait pas pour visée de démontrer l'efficacité de l'intervention. Il serait ainsi pertinent d'étendre l'implantation du REPI à différents milieux et de comprendre les enjeux spécifiques à chaque contexte. En effet, plusieurs questionnements subsistent quant aux modalités de l'intervention, telles que le moment adéquat pour l'effectuer et la meilleure personne pour le faire. D'autres recherches pourraient donc explorer la possibilité que le REPI soit entrepris par une personne extérieure à l'événement selon la préférence du patient, par exemple par un pair aidant. De plus, il serait pertinent de mieux comprendre les résistances pour le REPI en équipe en précisant entre autres quels en sont les enjeux interdisciplinaires. D'un point de vue méthodologique, compte tenu des difficultés de recrutement des patients de cette étude, il serait judicieux de mieux explorer la perspective des patients sur le REPI, notamment en les intégrant davantage au processus de recherche, par exemple lors du recrutement.

Conclusion

Par cette thèse, l'étudiante-chercheuse espère avoir contribué à la compréhension de l'intervention du REPI et de ses retombées. Cette étude de cas participative a permis d'aller au-delà du malaise perçu par les intervenants et les patients en systématisant le REPI avec le patient et avec l'équipe tout en favorisant la réduction de l'IC. Il est dès lors impératif que les protocoles IC qui encadrent la pratique balisent les modalités du REPI avec le patient et en équipe et que les intervenants soient formés à cet effet.

Avec la valorisation accordée à l'implication des patients dans l'organisation des soins, de la formation et de la recherche, un changement paradigmatique important est amorcé dans le système de soins de santé. Cette volonté se heurte toutefois à un contexte de changements organisationnels majeurs. Il est donc d'autant plus important de partager le leadership des gestionnaires et des cliniciens en travaillant de concert avec tous les partenaires du réseau de la santé. Ainsi, c'est en tenant compte de l'interaction entre la structure et les personnes qui la compose qu'il sera possible de penser à un changement de pratique qui assure la sécurité physique et psychologique de tous, tant patients qu'intervenants.

Notes

¹ Dans cet article, l'emploi du féminin « infirmière » a été choisi afin de faciliter la lecture, mais son emploi se veut inclusif du genre masculin.

² Selon Cara et al. (2016, p. 23), « le “P” majuscule signifie que le terme Personne correspond à l'individu, la famille et les proches, la communauté ou la population ».

Références

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernheim, E., & Larue, C. (2009). Mesures de contrôle en psychiatrie : impacts cliniques et juridiques de la recherche interprétative. *Aporia*, 1(1), 52-62.
- Bonner, G. (2008). The psychological impact of restraint: Examining the aftermath for staff and patients. Dans J. E. Lynch, & S. Trenoweth (Éds), *Contemporary issues in mental health nursing* (pp. 217-228). West Sussex : Wiley-Blackwell.
- Bowers, L. (2014). Safewards : A new model of conflict and containment on psychiatric wards. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 21(6), 499-508.
- Bush, P., Pluye, P., Loignon, C., Granikov, V., Wright, M. T., Pelletier, J. F., ... Repchinsky, C. (2017). Organizational participatory research: A systematic mixed studies review exposing its extra benefits and the key factors. *Implementation Science*, 12(119), 1-15.
- Cara, C., Gauvin-Lepage, J., Lefebvre, H., Létourneau, D., Alderson, M., Larue, C., ... Mathieu, C. (2016). Le Modèle humaniste des soins infirmiers – UdeM : perspective novatrice et pragmatique. *Recherche en soins infirmiers*, 125, 20-31.
- Code des professions*, RLRQ. 2019, c. C-26. art. 37.1.
- Collectif des 39. (2015). *Non à la contention*. Repéré à <http://www.hospitalite-collectif39.org/?NON-A-LA-CONTENTION>
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Repéré à http://www.ger.ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINALE_Web.pdf
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

- Domecq, J. P., Prutsky, G., Elraiyah, T., Wang, Z., Nabhan, M., Shippee, N., ... Murad, M. (2014). Patient engagement in research : A systematic review. *BMC Health Services Research, 14*(1), 1-9.
- Dumais, A., Larue, C., Drapeau, A., Ménard, G., & Giguère-Allard, M. (2011). Prevalence and correlates of seclusion with or without restraint in a Canadian psychiatric hospital: A 2-year retrospective audit. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 18*(5), 394-402.
- Duxbury, J. A. (2015). The Eileen Skellern lecture 2014: Physical restraint: In defence of the indefensible? *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 22*(2), 92-101.
- Ennis, L., & Wykes, T. (2013). Impact of patient involvement in mental health research: Longitudinal study. *The British Journal of Psychiatry, 203*, 381-386.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris : Presses universitaires de France.
- Goulet, M.-H., & Larue, C. (2016). Post-seclusion and/or restraint review in psychiatry: A scoping review. *Archives of Psychiatric Nursing, 30*(1), 120-128.
- Goulet, M.-H., & Larue, C. (2018). A case study : Seclusion and restraint in psychiatric care. *Clinical nursing research, 27*(7), 853-870.
- Goulet, M.-H., Larue, C., & Dumais, A. (2017). Evaluation of seclusion and restraint reduction programs in mental health : A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 34*, 139-146.
- Goulet, M.-H., Larue, C., Lemieux, A. (2018). A pilot study of “post-seclusion and/or restraint review” intervention with patients and staff in mental health. *Perspectives in Psychiatric Care, 54*(2), 212-220. Doi : 10.1111/ppc.12225
- Hallett, N., Huber, J. W., & Dickens, G. L. (2014). Violence prevention in inpatient psychiatric settings: Systematic review of studies about the perceptions of care staff and patients. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 502-514.
- Huckshorn, K. A. (2004). Reducing seclusion and restraint use in mental health settings: Core strategies for prevention. *Journal of Psychological Nursing and Mental Health Service, 42*(9), 22-32.
- Kontio, R., Joffe, G., Putkonen, H., Kuosmanen, L., Hane, K., Holi, M., & Välimäki, M. (2012). Seclusion and restraint in psychiatry: Patients’ experiences and practical suggestions on how to improve practices and use alternatives. *Perspectives in Psychiatric Care, 48*(1), 16-24.

- Larue, C., Dumais, A., Ahern, E., Bernheim, E., & Mailhot, M. P. (2009). Factors influencing decisions on seclusion and restraint. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 16*(5), 440-446.
- Larue, C., Dumais, A., Boyer, R., Goulet, M. H., Bonin, J. P., & Baba, N. (2013). The experience of seclusion and restraint in psychiatric care settings: Perspectives of the patients. *Issues in Mental Health Nursing, 34*(5), 317-324.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. Dans N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Éds), *The SAGE handbook of qualitative research* (4^e éd., pp. 97-128). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec (MSSS). (2015). *Cadre de référence pour l'élaboration des protocoles d'application des mesures de contrôle*. Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Needham, H., & Sands, N. (2010). Post-seclusion debriefing : A core nursing intervention. *Perspectives in Psychiatric Care, 46*(3), 221-233.
- Noorthoorn, E., Lepping, P., Janssen, W., Hoogendoorn, A., Nijman, H., Widdershoven, G., & Steinert, T. (2015). One-year incidence and prevalence of seclusion: Dutch findings in an international perspective. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 50*(12), 1857-1869.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Pepin, J., Ducharme, F., & Kerouac, S. (2017). *La pensée infirmière* (4^e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Pomey, M. P., Flora, L., Karazivan, P., Dumez, V., Lebel, P., Vanier, M. C., ... Jouet, E. (2015). Le « Montreal Model » : enjeux du partenariat relationnel entre patients et professionnels de la santé. *Santé Publique, 1*(HS), 41-50.
- Protecteur du Citoyen. (2011). *Les difficultés d'application de la Loi sur la protection des personnes dont l'état mental présente un danger pour elles-mêmes ou pour autrui* (L.R.Q., c.P-38.001). Québec : Assemblée nationale.
- Rubio-Valera, M., Luciano, J. V., Ortiz, J. M., Salvador-Carulla, L., Gracia, A., & Serrano-Blanco, A. (2015). Health service use and costs associated with aggressiveness or agitation and containment in adult psychiatric care : A systematic review of the evidence. *BMC Psychiatry, 15*(1), 35.

- Ryan, R., & Happell, B. (2009). Learning from experience: Using action research to discover consumer needs in post-seclusion debriefing. *International Journal of Mental Health Nursing, 18*(2), 100-107.
- Sidani, S., & Braden, C. J. (2011). *Design, evaluation, and translation of nursing interventions*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Soininen, P., Putkonen, H., Joffe, G., Korkeila, J., & Välimäki, M. (2014). Methodological and ethical challenges in studying patients' perceptions of coercion: A systematic mixed studies review. *BMC Psychiatry, 14*(1), 162.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Stake, R. E. (2008). Qualitative case studies. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds), *Strategies of qualitative inquiry* (3^e éd., pp. 119-149). Los Angeles, CA : Sage Publications.
- Vatne, S., & Fagermoen, M. S. (2007). To correct and to acknowledge : Two simultaneous and conflicting perspectives of limit-setting in mental health nursing. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing, 14*(1), 41-48.

Marie-Hélène Goulet, inf. Ph. D., est stagiaire postdoctorale boursière des Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) à la Faculté de droit de l'Université McGill et à l'Institut Philippe-Pinel de Montréal. Elle a obtenu son doctorat à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal sous la direction de Caroline Larue, où elle sera professeure adjointe. Ses travaux portent sur la prévention de la coercition en santé mentale en prônant une approche participative.

Pour joindre l'auteure :
marie-helene.goulet@umontreal.ca

*Texte lauréat du prix Jean-Marie-Van-der-Maren
Concours 2019*

**Étudier l'influence d'une formation continue
sur les croyances, les représentations
et les pratiques d'intervenants scolaires
à l'égard des élèves allophones**

Diane Querrien, Ph. D.

Université Concordia, Québec, Canada

Résumé

L'étude qualitative longitudinale dont il est fait part dans cet article portait sur l'influence d'une formation continue de deux ans, Alloscol, centrée sur le soutien au développement du français comme langue des apprentissages scolaires chez des élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés, et visant le développement du savoir agir d'enseignants de français langue seconde, d'enseignants disciplinaires et de conseillères pédagogiques intervenant dans diverses écoles de la région de Québec. Basée sur un recueil substantiel de données, incluant des entrevues, des observations, la veille d'un site Internet participatif, ainsi que le recueil de planifications de l'enseignement réalisées par les participants, la recherche doctorale dont il est question fut l'occasion de développer une stratégie de triangulation à niveaux multiples (Mucchielli, 2009) et d'exposer comment des procédures explicites et appuyées par le recours aux technologies peuvent soutenir la rigueur du chercheur dans un paradigme de recherche empirico-inductif.

Mots clés

FORMATION DES ENSEIGNANTS, ÉLÈVES ALLOPHONES, INCLUSION, FRANÇAIS LANGUE SECONDE, LANGUE SCOLAIRE

Note de l'auteure : La thèse résumée dans la présente publication a été réalisée dans le cadre d'un projet intitulé « Formation continue pour le soutien à l'appropriation du français, langue des apprentissages disciplinaires, d'élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés », porté et dirigé par notre directrice de recherche, Zita De Koninck, professeure titulaire à l'Université Laval, et financé de 2012 à 2014 par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre du *Chantier 7 – Programme de soutien à la formation continue du personnel*

scolaire. Nous tenons à remercier particulièrement madame De Koninck, sans qui ce projet – répondant à un important besoin du monde de l'éducation et toujours d'actualité – n'aurait jamais vu le jour.

Introduction

L'éducation se réalisant dans des situations distinctes et complexes, les recherches qualitatives dites inductives ou exploratoires seraient, selon Van der Maren (2004), particulièrement utiles à la compréhension des contextes dans lesquelles elle se déroule. Cependant, le choix de ce paradigme scientifique apporte son lot de défis au chercheur (Vandenberghe, 2006). Miles posait en 1979 le problème essentiel des démarches empiriques qualitatives, qui résiderait dans le fait que leurs méthodes d'analyse ne seraient pas clairement formulées et pourraient, faute de garde-fous méthodologiques, conduire à des découvertes « erronées » (Miles & Huberman, 2003, p. 12). Si, dans les décennies qui ont suivi cette assertion, des progrès majeurs ont été faits – notamment grâce au partage des savoir-faire des chercheurs – l'enjeu demeure pour la recherche qualitative de se distancier d'une approche intuitive des données empiriques, et ce, au profit de démarches méthodologiques explicitées et donc transparentes pour le lecteur scientifique (Lejeune, 2014; Miles & Huberman, 2003). Drapeau (2004) dresse d'ailleurs une liste des critères de scientificité en recherche qualitative, en rappelant que la « valeur d'une recherche scientifique est en grande partie dépendante de l'habileté du chercheur à démontrer la crédibilité de ses découvertes » (p. 80). La validité interne implique de vérifier si le chercheur observe vraiment ce qu'il croit observer, et donc de réévaluer constamment ses théories ou ses interprétations. La validité externe, qui mise davantage sur la puissance statistique dans les approches quantitatives, est recherchée à travers la saturation ou la complétude dans les travaux qualitatifs. Ce critère est directement lié à celui de la fidélité, autrement dit la cohérence interne d'une étude, soutenue par des techniques telles que la vérification par d'autres chercheurs, la description en profondeur, l'implication à long terme sur le terrain, la recherche de la concordance des résultats ou le recours à des descripteurs faiblement inférés. L'auteur conclut que le critère le plus important en recherche qualitative demeure la rigueur, et que celle-ci devrait se retrouver à différents niveaux dans les efforts pour démontrer la crédibilité de la progression de la recherche. Cela inclut le cheminement, la méthodologie, l'analyse des données, l'étude des aléas et épiphénomènes sociohistoriques, ainsi que la présentation des résultats. En cette ère de l'avènement du numérique, le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) peut soutenir le devoir de rigueur du chercheur en études qualitatives, une rigueur qui implique de considérer la complexité inhérente à son environnement de recherche.

Dans le cadre de notre étude doctorale, nous avons ainsi déployé une stratégie de triangulation à niveaux multiples (Mucchielli, 2009) à l'aide de logiciels initialement voués ou non au traitement de données qualitatives, et impliquant l'intervention de plusieurs chercheuses dans les procédés menant à leur analyse et à leur interprétation. Dans cet article, nous présentons une synthèse de notre thèse, initialement intitulée *Influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'enseignants et de conseillères pédagogiques à l'égard de l'intégration des élèves allophones*, et nous soulignons comment cette stratégie de triangulation, associée à un effort de réflexivité tout au long de l'étude, a permis de prévenir et de limiter les biais associés au traitement et à l'analyse d'une importante panoplie de données qualitatives.

À cette fin, nous résumons dans un premier temps notre problématique avant d'expliquer les fondements des choix méthodologiques correspondant aux étapes de collecte, de traitement, puis d'analyse et d'interprétation. Nous présentons finalement une discussion des résultats de notre étude à la lumière du cadre que nous aurons décrit.

Assise problématique de l'étude longitudinale

Visant par essence la compréhension d'une situation complexe et contextualisée, la problématique spécifique à l'origine de notre étude campait tout d'abord les conditions d'accueil et d'intégration des élèves allophones dans les écoles québécoises, ainsi que les conditions professionnelles des enseignants qui intervenaient auprès de ce public au début de la formation Alloscol. Nous y abordions ensuite l'avancement des connaissances en matière de formation continue pour soutenir les enseignants, et plus particulièrement l'influence des programmes de formation sur leur adaptation à des milieux scolaires en transformation. Les lignes argumentaires de la problématique sociale et de la problématique scientifique sont résumées ci-dessous.

La scolarisation des élèves allophones et la formation initiale des enseignants au Québec

La question de l'accueil et de la scolarisation des élèves allophones au Québec telle que nous la connaissons remonte aux années 1960. Comme le souligne McAndrew (2011), la société québécoise a dû s'adapter à la présence de plus en plus marquée d'élèves issus de l'immigration, notamment ceux dont le français n'est pas langue première (L1). Pour répondre à leurs besoins, l'École s'est dotée au fil du temps de différents modèles de service, recensés en 2012 par De Koninck et Armand :

1. la classe d'accueil fermée, dans laquelle les élèves allophones sont regroupés et suivent l'intégralité de leurs cours;
2. la classe d'accueil avec aide à l'intégration de la part d'une personne-ressource;

3. l'intégration partielle qui combine classe d'accueil et intégration avec les élèves francophones dans certains cours;
4. l'intégration totale en classe ordinaire avec soutien à l'apprentissage du français (désormais SAF);
5. l'intégration totale sans soutien linguistique.

Les chercheuses ont montré que si la majorité des élèves allophones de la province passaient par les classes d'accueil, le modèle d'intégration en classe ordinaire avec SAF était le plus fréquemment rencontré en région. Parallèlement, cette étude a mis en exergue un effet de polarité démographique. Ainsi, si la métropole montréalaise concentre une grande partie de l'immigration économique, il est apparu que davantage d'élèves allophones en région étaient réfugiés au sens de la convention de Genève. Bien que l'on ne puisse réduire ce groupe d'élèves à une problématique de retard scolaire, les chercheuses ont établi que, dans la région de la Capitale-Nationale, un élève allophone sur quatre présentait un retard scolaire d'au moins trois ans à son arrivée au Québec. Ainsi, dans les modèles d'intégration à la classe ordinaire, les enseignants peuvent être amenés à travailler simultanément avec des élèves francophones, avec des élèves allophones scolarisés et avec des élèves allophones sous-scolarisés.

Par ailleurs, la prévalence du modèle d'intégration à la classe ordinaire avec SAF en région implique que la responsabilité de l'accueil, habituellement dévolue aux seuls enseignants d'*intégration linguistique, scolaire et sociale* (ILSS), s'étend à toute l'équipe pédagogique. Pourtant, dans leur portrait sur la formation universitaire des enseignants à la diversité linguistique, ethnoculturelle et religieuse au Québec, Larochelle-Audet, Borri-Anadón, McAndrew et Potvin (2013) ont fait ressortir le manque et même l'absence de préparation adéquate des enseignants non spécialistes à intervenir en milieu multilingue. Parallèlement, De Koninck et Querrien (2014) rappelaient qu'en région, il arrivait encore que des enseignants de français L1 ou d'adaptation scolaire soient affectés à l'ILSS en complément de tâche ou pour une durée limitée (une ou deux années scolaires, parfois moins), et ce, sans avoir reçu de formation à la didactique des langues secondes (L2) ou à l'éducation interculturelle. Dans un tel contexte se pose alors la question de savoir si la formation continue peut permettre aux enseignants d'opérer des changements dans leurs interventions en faveur d'une approche inclusive.

La formation continue pour soutenir le développement du français comme langue des apprentissages scolaires chez les élèves allophones

Dans le domaine de la formation des enseignants, Dong (2004) a identifié quatre dimensions à développer chez les enseignants intervenant auprès d'élèves allophones :

1. l'empathie envers les élèves (difficultés qu'ils rencontrent et différences culturelles);
2. la compréhension des processus d'acquisition d'une L2;
3. l'adaptation des contenus et des consignes pour répondre aux besoins des élèves;
4. l'enseignement intégré de la langue spécifique aux disciplines et des compétences de littératie.

De plus récentes recherches se sont penchées sur la capacité d'adaptation des enseignants. Réalisées en domaines anglophones, elles ont porté sur l'influence de la formation continue vis-à-vis de l'intégration des élèves allophones en considérant spécifiquement le développement de la langue des apprentissages scolaires. Les programmes étudiés avaient la particularité d'intégrer la théorie cognitive et la contextualisation des activités de formation, et les résultats de recherche ont montré qu'elles pouvaient influencer positivement les enseignants et leur permettre de mettre en œuvre des changements en faveur d'une meilleure inclusion (Adamson, Santau, & Lee, 2012; Hansen-Thomas & Grosso Richins, 2015; Hutchinson & Hadjioannou, 2011; Shanahan & Shea, 2012). Tous basés sur des protocoles empirico-inductifs, ces travaux ont mesuré les changements opérés par les participants à partir de leurs croyances, de leurs représentations et de leurs pratiques professionnelles. Corollairement, ceux-ci ont soulevé la question de l'influence de la formule de formation continue sur les changements observés.

Puisqu'aucun travail empirique de la sorte n'était répertorié au Québec lorsque nous avons envisagé nos objets de recherche, une étude sur l'évolution des croyances, des représentations et des pratiques d'enseignants impliqués dans une formation continue pouvait contribuer à faire avancer les connaissances sur leur capacité d'adaptation quant à l'inclusion des élèves allophones, particulièrement en région. Notre recherche doctorale s'est inscrite dans le contexte d'une formation continue du personnel scolaire financée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec réalisée entre 2012 et 2014, dont nous livrons les détails opérationnels plus bas. Notre démarche reposait sur deux niveaux de traitement de données qu'étaient, d'une part, la description des changements opérés par les participants en cours de projet et, d'autre part, l'interprétation de l'influence de la formation sur ces changements. Ces niveaux sont définis en trois objectifs de recherche dans notre thèse : 1) faire état des croyances et des représentations des participants au début de la formation; 2) faire état des changements opérés par les participants dans leur discours et dans leurs planifications d'enseignement au cours et à l'issue de la formation; 3) vérifier comment les participants avaient perçu Alloscol et s'ils reconnaissaient son influence sur les changements en question.

Définition du cadre conceptuel de l'étude

Les concepts que nous avons retenus devaient en premier lieu être utilisés pour déterminer la nature des changements faits par les participants. De plus, en raison de la spécificité de la formation dans laquelle s'ancrait notre étude, il nous fallait définir ce qu'est la langue scolaire pour être en mesure de confronter sa signification dans la littérature scientifique à la compréhension qu'en avaient les répondants. Nous livrons donc une synthèse des deux champs conceptuels sur lesquels nous nous sommes appuyée.

Les cognitions des enseignants : clé de voûte du processus d'adaptation

Selon Richer (2011), dans le domaine de l'enseignement des langues, la compétence et le savoir agir de l'enseignant se composeraient, entre autres, de savoirs déclaratifs, de savoir-faire procéduraux ainsi que de savoir-être, c'est-à-dire d'éléments relevant du comportement et des relations à autrui. La compétence n'existerait pas tant qu'elle n'est pas traduite par une action, c'est-à-dire tant qu'elle n'affronte pas l'évènement ou l'imprévu. Cette conception situe la compétence dans une dynamique d'adaptation envers des situations spécifiques. Dans le contexte d'une formation continue d'enseignants, il faut donc comprendre les processus qui les conduisent à opérer des changements.

Borg (2006) envisage l'ensemble des évènements mentaux d'un enseignant de langue, liés à ce qu'il pense, à ce qu'il sait, à ce qu'il croit et à ce qu'il fait, comme relevant de sa cognition. Avant même que n'intervienne la notion d'adéquation dans le savoir agir, ce sont les interactions entre la cognition de l'enseignant et sa propre expérience d'apprenant, sa formation et les facteurs contextuels de son milieu de travail – dont les expériences vécues en classe – qui influenceront ses savoirs, ses savoir-faire et ses savoir-être. C'est au cours de ce processus complexe, où réflexion, prise de décision et passage à l'action s'alternent, que l'enseignant formule et confronte ses croyances ou ses représentations. Bien que ne constituant pas des savoirs à proprement parler, ces évènements cognitifs sont déterminants dans la capacité d'un enseignant à s'engager dans l'effort d'adaptation, puisqu'ils sont les indicateurs du changement dans la réponse qu'il produit par rapport à une situation donnée (Borg, 2006; Korthagen, 2010).

En matière de pédagogie de formation, Korthagen (2010) affirme que les activités d'accompagnement professionnel devraient rejoindre les enseignants en respectant leurs expériences pratiques. Il propose, d'une part, de considérer la perception que l'enseignant a de ses expériences de terrain dans les apprentissages qu'il fait en formation et, d'autre part, d'envisager les enseignants en tant que communauté de pratique. Sur le plan conceptuel, cette approche comporte une dimension réflexive qui, plutôt que d'imposer aux enseignants une théorie, les invite à remanier, à schématiser et à former la leur sur une base empirique. Concrètement, cela

se traduit par des activités stimulant la réflexion à l'échelle individuelle, mais aussi en interaction avec les pairs.

Ces principes, réunissant théorie cognitiviste et apprentissage contextualisé chez les enseignants en fonction, ne peuvent exister que s'ils sont actualisés par des objectifs de formation. Voyons donc de plus près ce que devaient comprendre les participants à Alloscol pour mettre en œuvre des changements probants, à savoir les besoins des élèves allophones.

Définir les besoins des élèves allophones pour comprendre les changements opérés par les enseignants

En plus de devoir maîtriser le français comme langue de communication, les élèves allophones font face au défi de devoir acquérir des compétences dans la langue dite scolaire pour suivre efficacement les apprentissages en L2. La langue scolaire est plus exigeante que la langue du quotidien, différence qui peut être facilement appréhendée par la distinction que faisait Cummins (1979) entre *BICS* (*Basic Interpersonal Communication Skills*) et *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Les particularités de la langue scolaire sont la présence très marquée de l'écrit et le recours à la langue décontextualisée (Cummins, 1981), c'est-à-dire ne faisant pas référence à l'ici et maintenant du locuteur au moment de l'acte de communication. Apprendre à lire, à écrire et à interagir dans la langue scolaire requiert un soutien afin que l'apprenant puisse s'investir dans des demandes communicatives hautement exigeantes sur le plan cognitif, notamment lorsqu'il est débutant dans la langue cible et plus encore lorsqu'il est peu ou n'est pas lettré dans sa L1. Quelques pratiques courantes en enseignement illustrent ces exigences : les sollicitations d'explication ou de description, notamment scientifiques (Snow, 1984), les définitions dites formelles (Snow, Cancino, De Temple, & Schley, 1991), ou encore les questions non motivées des enseignants, c'est-à-dire dont ils connaissent la réponse et qu'ils n'utilisent que pour obtenir une réponse de l'élève (Heath, 1987).

À cette dimension du cheminement académique s'ajoute la dimension culturelle d'une scolarisation en L2. Scarcella (1990) associe par exemple la compétence sociolinguistique à la connaissance d'actes de parole adaptés au milieu scolaire, dans la continuité des usages de la société. En domaine francophone, Chnane-Davin (2011) souligne également l'importance des habitudes socioculturelles en classe et à l'école dans les efforts que l'élève allophone aura à fournir pour s'adapter à son nouveau milieu et aux interactions avec les enseignants ou les autres acteurs de la vie scolaire, qui peuvent lui être inhabituelles.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons ainsi défini la langue scolaire comme le prolongement de la langue de communication, résultant d'une restructuration des savoirs développés au quotidien, caractérisée par des énoncés souvent

décontextualisés, des usages socioculturels propres à son contexte d'énonciation, ainsi que de hautes exigences linguistiques et cognitives pour les élèves allophones.

Délimitation des procédés empiriques dans un contexte de formation continue

La durée de la formation Alloscol impliquait une collecte de données répartie sur deux années scolaires. Les 39 participants à l'étude représentaient 16 écoles primaires ou secondaires; ils ont assisté à 38 modules de formation parfois sous-divisés en situations intermédiaires, ont produit 21 planifications d'enseignement en plusieurs versions, et ont participé à 24 forums de discussion en ligne incluant jusqu'à 20 publications chacun. Ces quelques conditions donnent un aperçu de la diversité des types de données, des sites et des moments de collecte qui ont caractérisé notre travail empirique. S'y ajoutent les nombreux changements dans la population de l'étude, notamment dus à la précarité endémique des tâches d'enseignement en ILSS (De Koninck & Querrien, 2014), qui ont entraîné une rotation importante des participants. Bien que ces aspects aient fait l'objet d'une description détaillée dans notre thèse, nous n'en restituons ci-dessous qu'un condensé.

Conditions et participants

La formation Alloscol présentait plusieurs particularités : elle constituait un projet inédit, elle réunissait des participants représentant différentes spécialités et issus de différents milieux, et elle reposait sur des principes de formation intégrant la prise en compte de leur perspective professionnelle, de leur réflexivité ainsi que des activités collaboratives (Korthagen, 2010).

Assistant à six journées de formation, données sur deux années scolaires (2012-2014), les enseignants et les conseillères pédagogiques disposaient de surcroît d'un site Internet collaboratif. Il était alimenté en cours de projet avec des synthèses de recherche et il permettait aux participants de communiquer entre eux ou avec les formatrices¹ via 24 forums contenant chacun jusqu'à 20 publications. Les 38 modules d'Alloscol portaient notamment sur l'acquisition du français comme L2, la littératie, les particularités de la langue scolaire, le vocabulaire des disciplines, le retard scolaire et ses implications, la dimension culturelle des apprentissages scolaires, ainsi que les dynamiques socioscolaires entre élèves et au sein des équipes-écoles. Les activités de formation proposées étaient conçues pour susciter la réflexion, notamment en partant de mises en situation telles que l'immersion en langue étrangère (consistant à faire un apprentissage scolaire, comprendre des consignes ou bien identifier des termes dans une langue inconnue, parfois même dans un code écrit inconnu.) Les participants ont également eu à produire chacun trois démarches pédagogiques collaboratives en cours de projet, dont le but était d'adapter une planification d'enseignement ordinaire pour des élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés, et ce, en formant des dyades incluant un enseignant d'ILSS et un enseignant de classe ordinaire. Les 21 démarches

originales produites faisaient l'objet de rétroactions de la part des formatrices et les participants en ont conséquemment remanié jusqu'à trois versions.

Au total, ce sont 30 enseignants et 10 conseillères pédagogiques qui ont assisté à la formation. Le recrutement pour participer à Alloscol a été réalisé par les répondants des commissions scolaires partenaires du projet (conseillères pédagogiques ou coordonnateurs.) Parmi ces 40 participants, 39 ont accepté de participer à l'entrevue initiale réalisée dans le cadre de la formation (seule une participante n'a jamais répondu à l'invitation d'entrevue.) Les participants à notre étude étaient tous d'origine québécoise et de L1 française. Ils représentaient 16 écoles (que nous avons numérotées de E1 à E16) appartenant à 4 commissions scolaires de la ville de Québec et de sa région proche (CS1 à CS4). À l'issue de la formation, seuls 23 répondants ont participé à l'entrevue finale, dont 17 enseignants et 6 conseillères pédagogiques. Cette différence entre les deux groupes de répondants – que nous avons désignés comme « initial » et « final » – s'explique d'abord par des changements de tâche ou d'institution, mais aussi par des raisons personnelles qui les ont poussés à quitter le projet, ou encore par une démobilisation de certains qui n'ont pas répondu à l'invitation à l'entrevue finale. Fait à souligner, bien qu'ils soient moins nombreux dans le groupe final, tous les domaines d'intervention des participants y étaient tout de même représentés, comme l'illustre le Tableau 1.

Autre fait à souligner, aucun des répondants issus des CS1 et CS2 n'était spécialisé en enseignement du français L2, y compris les enseignants d'ILSS en SAF ou en classe d'accueil et les conseillères pédagogiques. La pratique de recrutement d'intervenants non spécialisés avait également cours dans les CS3 et CS4, bien que cette dernière accuse un meilleur taux d'attribution des tâches d'ILSS aux spécialistes.

En plus de considérer en détail les profils professionnels des répondants, nous avons dressé un portrait local des services d'accueil et d'intégration des élèves allophones pour chaque milieu représenté en nous basant sur la recension de De Koninck et Armand (2012). Nous avons ainsi retrouvé trois des cinq modèles qu'elles décrivent. La classe d'accueil fermée était présente dans plusieurs milieux et était parfois même conçue spécifiquement pour des élèves sous-scolarisés. C'est toutefois le modèle d'intégration en classe ordinaire ou en cheminement particulier continu (CPC), c'est-à-dire en adaptation scolaire, qui était le modèle le plus fréquent dans les écoles, dans un rapport de deux offres sur trois. En y regardant de plus près, il apparaît que sept variations de volume horaire de SAF sont identifiables dans cette seule offre de service, ce qui témoigne d'une grande diversité d'un milieu à l'autre. Deux classes semi-ouvertes ont également été répertoriées, et un nouveau modèle de service – non décrit par De Koninck et Armand (2012) – a été identifié, à savoir la « classe pivot »² (Querrien, 2017, p. 142).

Tableau 1

Répartition du groupe initial et du groupe final

	Groupe initial (n=39)	Groupe final (n=23)
Primaire	5 enseignantes en SAF	3 enseignantes en SAF
	4 enseignants de classe ordinaire	3 enseignantes de classe ordinaire
Secondaire	9 enseignants en SAF	4 enseignants en SAF
	6 enseignantes en classe d'accueil	4 enseignantes en classe d'accueil
	4 enseignants disciplinaires	2 enseignants disciplinaires
	2 enseignantes d'adaptation scolaire	1 enseignante d'adaptation scolaire
	9 conseillères pédagogiques	6 conseillères pédagogiques

Ainsi, le contexte empirique comprenait des variantes à plusieurs niveaux, le rendant propice à une recherche qualitative. Dans la section suivante, nous introduisons notre stratégie de triangulation pour documenter cette situation complexe.

Déploiement d'une stratégie de triangulation à niveaux multiples

À l'origine de notre postulat épistémologique, la nature inédite d'Alloscol, l'approche socioconstructiviste mise en œuvre par les formatrices et la diversité des moments et des sites de collecte potentiels rendaient un protocole de recherche hypothético-déductif inadapté. Le résumé situationnel que nous avons fourni montre – sur une période de seulement deux ans – que nombre d'intervenants des Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (SASAF) sont sujets à un effet de rotation des ressources humaines. Le choix de restituer cette réalité par la définition de deux groupes, initial et final, illustre notre positionnement empirico-inductif sous l'égide de la fidélité, et ce, plutôt qu'en élidant les profils de participants qui n'avaient pas participé aux deux entrevues.

Cette démarche s'est prolongée dans l'instrumentation de recherche en mettant en œuvre ce que Mucchielli (2009) qualifie de triangulation à niveaux multiples. Dans notre modèle de recherche, trois types de triangulation structuraient notre collecte et notre analyse de données : la triangulation méthodologique, la triangulation des données – qui comporte plusieurs dimensions de recoupement – et la triangulation du chercheur (nous traitons de cette dernière dans la section *Élaboration d'un protocole d'analyse dynamique*).

La triangulation méthodologique s'est caractérisée par le recours à plusieurs techniques de recueil de données, à savoir la conduite d'entrevues semi-dirigées

initiales et finales auprès des répondants engagés dans le projet Alloscol, la prise de notes lors des journées de formation, le relevé des démarches pédagogiques produites par les équipes de participants associées aux rétroactions des formatrices, ainsi que le relevé systématique de participation sur les forums de la plateforme collaborative.

Les données de notre étude ont fait l'objet d'une triangulation temporelle puisqu'elles ont été collectées à différents moments au cours d'Alloscol. Elles ont également fait l'objet d'une triangulation par combinaison de niveaux, puisqu'elles ont été recueillies auprès de différents acteurs, à savoir des enseignants et des conseillères pédagogiques intervenant dans des milieux scolaires distincts et avec des conditions professionnelles différentes. La triangulation méthodologique a de plus induit une triangulation spatiale, dans la mesure où les contextes de collecte étaient multiples (journées de formation suivies collectivement, entrevues conduites individuellement et recueil numérique de données sur la plateforme collaborative.)

La Figure 1 illustre l'organisation chronologique de l'étude longitudinale pour les deux années scolaires de collecte. Cela représente, pour les phases de conception des instruments de recherche et de recueil empirique, l'effort de triangulation à niveaux multiples.

Les avantages d'une telle triangulation sont considérables. En l'occurrence, cette stratégie contribue à limiter et compense les biais de chacune des techniques de collecte de données considérée isolément (Miles & Huberman, 2003; Mucchielli, 2009). Elle rend également possible le dépassement de l'analyse des propos des participants au profit de la prise en compte d'autres indicateurs de changement que les seules déclarations recueillies en entrevue. Enfin, elle renforce la fiabilité et la validité des résultats de l'étude.

Notre positionnement épistémologique et l'orientation méthodologique que nous avons prise dans le cadre de ce paradigme exploratoire-interprétatif nous ont poussée à faire preuve d'une grande rigueur lors de la collecte et du traitement des données, ainsi que de réflexivité dans la manière d'aborder les instruments de recherche et l'analyse. La nature longitudinale de notre étude et le fait que nous avons procédé à l'examen empirique des données au fur et à mesure de la collecte ont quant à eux permis de nous appuyer sur des phénomènes émergents – notamment les épiphénomènes dont parle Drapeau (2004) – pour ajuster certains instruments et donc enrichir les données en vue de leur interprétation.

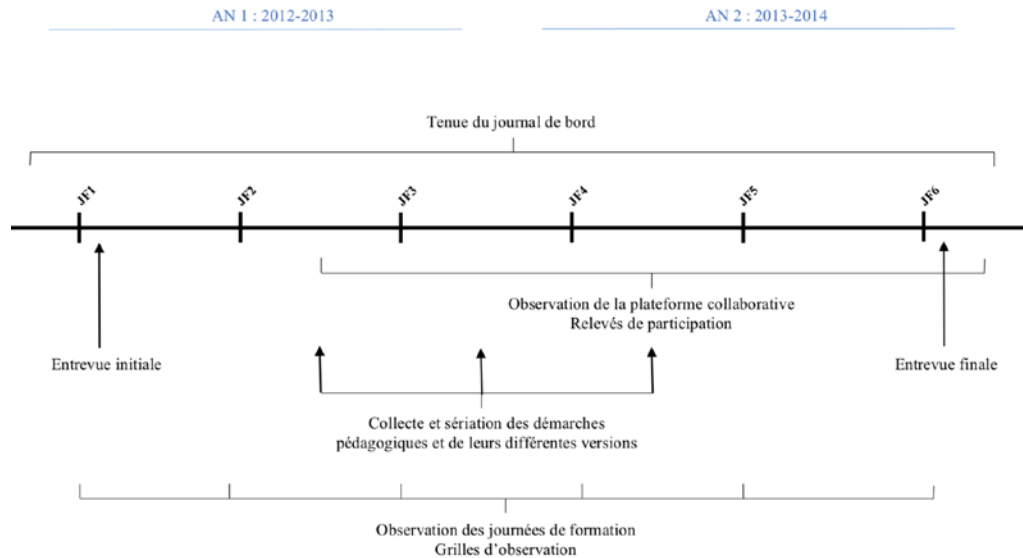


Figure 1. Collecte des données sur le plan chronologique (exemple pour un participant ayant suivi toutes les journées de formation) (Querrien, 2017, p. 170).

Instrumentation triangulaire et recours aux TIC

Notre arsenal de recueil comprenait plusieurs instruments de recherche. Les entretiens initiaux et finaux ainsi que les démarches pédagogiques associées aux rétroactions des formatrices colligées constituaient les deux principales sources de données. Pour les entretiens, nous avons utilisé des guides d'entretien semi-dirigé adaptés à chaque période (initiale ou finale) et aux différents profils de participants (enseignants ILSS, enseignants de classe ordinaire ou d'adaptation et conseillères pédagogiques), tandis que les démarches et les rétroactions faisaient l'objet d'un relevé systématique. En vue d'optimiser la triangulation, nous avons également eu recours à un journal de bord de la chercheuse, à une base de données programmée spécifiquement pour nos besoins de recherche, à des grilles d'observation complétées lors des journées de formation ainsi qu'au relevé de la participation sur les forums du site collaboratif.

Bien que nous ne puissions décrire en détail tous les instruments, il convient de souligner que les différentes versions des guides d'entretien semi-dirigé initiale étaient organisées en cinq sections, dont trois ont été reprises en miroir dans les guides d'entretien finale pour mesurer les changements dans les croyances et les représentations des répondants. Pour les entretiens finaux, nous y avons ajouté une sixième section visant à colliger l'évaluation de la formation Alloscol par les répondants, ainsi que l'influence perçue des activités de formation sur ces

changements. Les entrevues ont été transcrites au fur et à mesure de la collecte par trois assistantes de recherche qui se sont succédé et que nous avons formées à la transcription conventionnée en vue d'une analyse discursive.

En raison de l'intervention de plusieurs chercheuses, ainsi que du nombre de participants et de leur diversité professionnelle, il nous a paru évident dès les prémices du recueil de données qu'il fallait mettre en œuvre des moyens pour éviter les biais provenant des effets du site de collecte et des conditions de traitement sur notre interprétation (Miles & Huberman, 2003). Nous avons donc programmé une base de données à l'aide du logiciel *File Maker* pour y faire apparaître les données factuelles et les résumés des réponses issues des entrevues, et pouvoir obtenir pour chaque répondant une fiche synthèse parallèle (entrevue initiale/entrevue finale). Un tel instrument permet de consulter l'information en mode formulaire (une fiche par répondant) ou en mode synthèse (un tableur avec les informations de tous les répondants, présentées par colonne). Bien que cette base de données constitue un soutien à la validité interne, elle comporte des limites, puisqu'elle ne saurait restituer toute la complexité d'une entrevue. Nous ne nous sommes donc pas reposée sur elle pour l'analyse à proprement parler, mais nous l'avons utilisée comme instrument complémentaire pour vérifier que la sériation des données était fiable. Elle a en outre facilité la navigation à travers le corpus, substantiel.

Afin d'illustrer comment chaque source de données en soutenait une autre dans la stratégie de renforcement de la validité et de la fidélité de l'étude, la Figure 2 rassemble les instruments de recherche et leurs relations dynamiques sous l'égide de la triangulation des données.

Élaboration d'un protocole d'analyse dynamique

Pour Miles et Huberman (2003), l'analyse qualitative s'articule en trois composantes que sont la condensation, la présentation et l'élaboration/vérification des données, lesquelles caractérisent un processus cyclique et interactif opéré par le chercheur tout au long de l'étude. Dans le cas de notre recherche, les choix analytiques incluant ces trois composantes découlaient, certes, de nos objectifs de recherche, mais également de la forme et de l'interaction des différentes données collectées. Pour cette raison, notre méthodologie d'analyse était de type phénoménologique (Paillé & Mucchielli, 2013). En l'occurrence, les sources de données principales étaient les entrevues et les démarches pédagogiques réalisées par les participants. Puisqu'elles différaient en nature et en contenu, nous avons choisi d'analyser les transcriptions d'entrevue selon une approche par catégories conceptualisantes (Lejeune, 2014; Paillé & Mucchielli, 2013), tandis que les démarches pédagogiques ont fait l'objet d'une approche situationnelle phénoménologique (Paillé & Mucchielli, 2013).

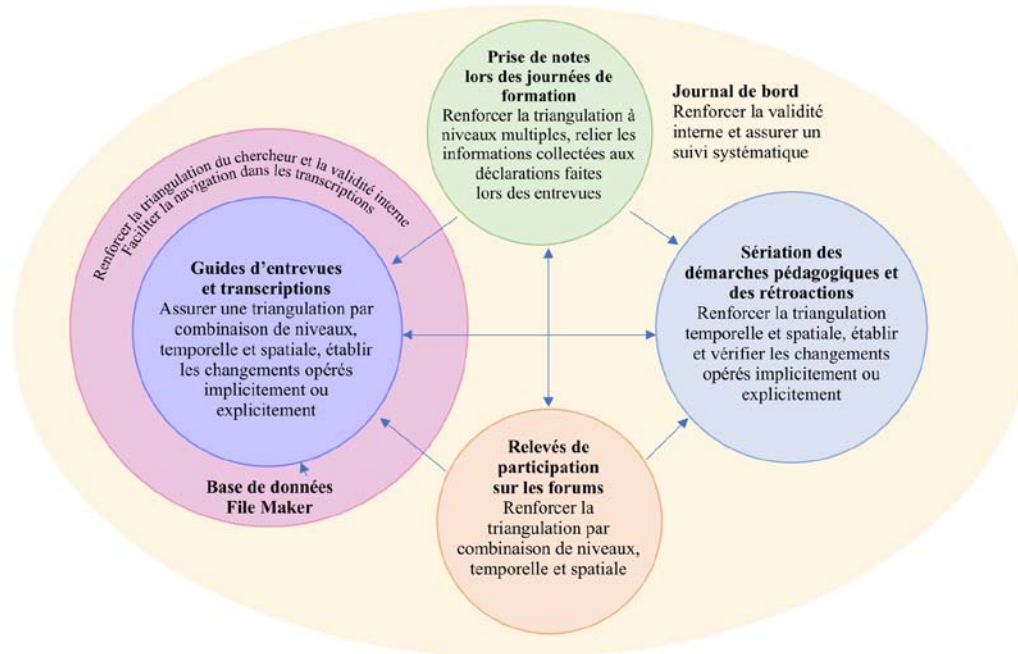


Figure 2. Instruments de recherche et triangulation des données. Adapté de Querrien (2017, p. 169).

Analyse des entretiens : approche par catégorisation conceptuelle

Dans le cas des entretiens, la richesse du matériau nous a amenée à transposer la triangulation temporelle à une approche dynamique. Nous avons ainsi ajouté à chaque processus de traitement une étape d'examen empirique, servant à identifier des tendances ou des informations émergentes du corpus et à contrôler le traitement opéré. Pour cette raison, notre démarche d'analyse relève de ce que Mucchielli (2007) nomme « la théorisation ancrée » (p. 7). Concrètement, nous avons fractionné notre protocole d'analyse en quatre étapes majeures, réalisées à l'aide du logiciel d'étiquetage *QDA Miner* et appuyées par le recours à notre base de données *File Maker*. En voici un exemple basé sur les segments d'entretien où les répondants s'expriment sur leur propre expérience d'apprentissage d'une L2 à l'école :

1. codage thématique (ex. : souvenir du répondant de son apprentissage d'une L2 à l'école);
2. codage qualitatif (ex. : souvenir positif, négatif, mitigé ou non existant);
3. définition de rubriques et extraction logicielles des segments (ex. : pratiques d'enseignement d'une L2 les plus appréciées);

4. définition de catégories conceptuelles issues de chaque rubrique indépendante (ex. : pratiques réinvesties dans l'enseignement aux élèves allophones).

Un premier examen empirique consistant à lire et relire les transcriptions et à réécouter les enregistrements d'entrevues a permis de construire la liste de codes thématiques, et ce, en nous appuyant également sur les guides d'entrevue. Ce procédé a été réitéré après les étapes (2) et (3), et finalement à la toute fin du traitement pour s'assurer de la saturation des données. L'ensemble du processus est schématisé dans la Figure 3.

Les codages thématiques et qualitatifs ont fait l'objet de différentiels interjuges, respectivement pour les entrevues initiales et finales des enseignants et des conseillères pédagogiques. Nous avons éprouvé chaque type de codes séparément à deux reprises et sur 20 % du corpus, à concurrence d'une fiabilité de codage interne de 96 % pour les codes qualitatifs. Les épreuves de codage différentielles ont ensuite été effectuées avec une assistante de recherche indépendamment sur 20 % des transcriptions choisies au hasard. Une confrontation a conduit à ajuster la liste de codes et à les développer en codes qualitatifs. Ainsi, lors de la seconde épreuve, le taux de fiabilité externe était de 93,7 % pour l'entrevue initiale et de 93,9 % pour l'entrevue finale.

Analyse des démarches pédagogiques : approche situationnelle phénoménologique

Les planifications d'enseignement colligées dans le cadre de notre étude – autrement appelées démarches pédagogiques – présentaient des variations naturelles à plusieurs égards, notamment dans les contenus d'enseignement, dans la composition des équipes de travail, dans les formats de rétroaction fournis par les formatrices, ou encore dans le nombre de versions remises par une équipe collaborative donnée. En l'occurrence, dès le premier examen empirique des démarches et de leurs rétroactions, il apparaissait qu'un système de codage ne conviendrait pas à la diversité des données et que des tendances seraient difficilement dégagées en suivant le processus de catégorisation. Il importait cependant de tenir compte de la nature dialectique des démarches sériées, c'est-à-dire des changements opérés de version en version, et ce, à la lumière des rétroactions des formatrices. Nous avons donc choisi de procéder par une analyse de nature situationnelle phénoménologique, entendant par là une analyse opérée sur des actions posées dans des situations comparables du point de vue du vécu des participants (Paillé & Mucchielli, 2013). Cette méthode analytique visant à tirer le sens général par cas se prêtait efficacement à l'analyse des différentes démarches, en raison notamment de sa nature dialectique.

Voyons maintenant comment nous avons interprété les résultats issus de cette analyse triangulaire pour répondre à nos objectifs.

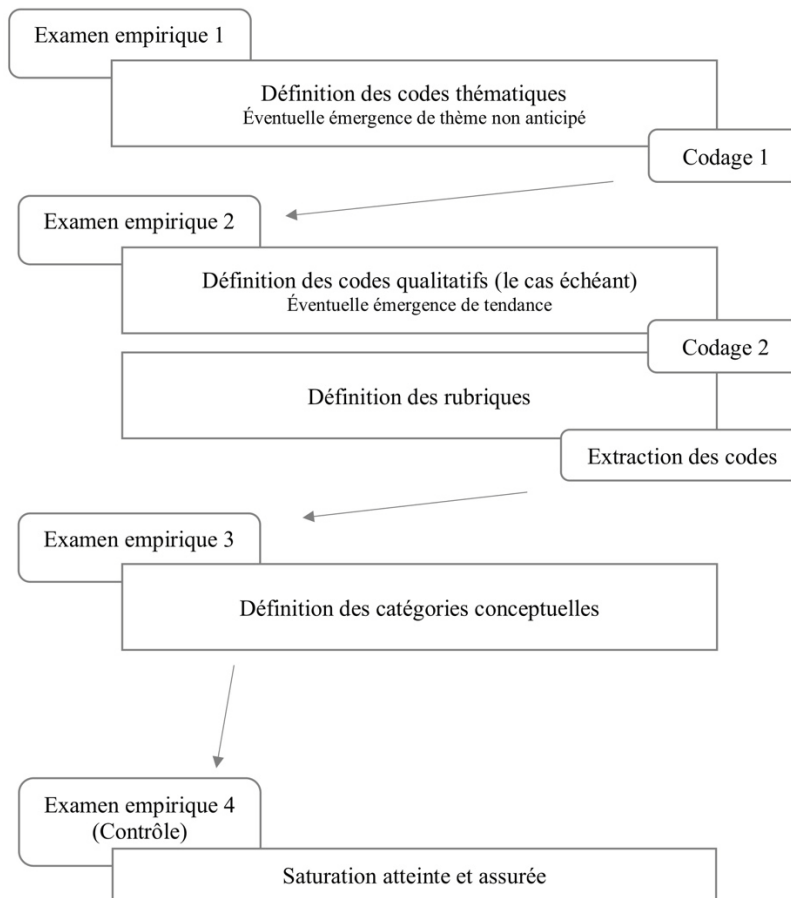


Figure 3. Définition des catégories conceptualisantes pour les transcriptions d'entrevues (Querrien, 2017, p. 175).

Interprétation des résultats et apports de notre recherche

Miles et Huberman (2003) classifient les « tactiques » (p. 437) d'analyse des données qualitatives en deux temps que sont l'élaboration puis la vérification des conclusions de l'interprétation des résultats empiriques. Ces tactiques s'inscrivent dans la continuité des choix méthodologiques mis en œuvre lors de la définition des objectifs, puis de la conception des instruments de recherche et du protocole d'analyse.

Pour leur part, Paillé et Mucchielli (2013) décrivent les processus en jeu à travers le prisme du parcours du chercheur. Selon les auteurs, l'analyste réalise en premier lieu un travail de proximité avec les catégories qu'il a définies et structurées au

fil des examens empiriques. En relation les unes avec les autres, ces catégories donnent alors forme à une compréhension tout d'abord morcelée, sous la forme « d'*insights* ou d'eurêkas » (Paillé & Mucchielli, 2013, p. 398) qui ne suivent ni ordre apparent ni logique d'ensemble. C'est à ce stade que le chercheur fait un choix interprétatif majeur : il peut s'en tenir à une structuration des résultats sous la forme d'une typologie, d'études de cas ou encore d'un rubriquage, ou il peut dépasser la structuration et dégager un phénomène traversant significativement le corpus et permettant, ultimement, de répondre aux objectifs de recherche de façon originale et synthétique.

En raison de la diversité de nos données et du déploiement de l'effort de triangulation à niveaux multiples, c'est pour cette seconde approche que nous avons opté afin d'interpréter nos résultats. Nous en résumons ci-dessous les grandes lignes selon la portée de nos objectifs de recherche, puis sous l'égide de la transversalité en question.

Objectifs de recherche 1 et 2 : portée descriptive des changements opérés par les participants à Alloscol

Pour pouvoir faire fidèlement état des changements opérés par les enseignants et les conseillères pédagogiques impliqués dans Alloscol, il nous fallait en premier lieu faire état de leurs croyances, de leurs représentations et de leurs pratiques au début de la formation. L'analyse et l'interprétation des données issues des entrevues initiales et des sources de données attingentes ont alors permis de faire ressortir des constats sensibles au regard des objectifs de la formation Alloscol, notamment : 1) l'inadéquation des croyances vis-à-vis du temps d'acquisition langagier pour suivre des apprentissages scolaires en français, particulièrement chez les participants non formés en didactique des L2; 2) la réutilisation des pratiques d'enseignement identifiées comme positives par les répondants dans leur propre expérience d'apprentissage d'une L2; 3) le fait que les enseignants intervenant uniquement en SAF, et particulièrement ceux non formés à la didactique des L2, déclarent un plus faible sentiment d'efficacité que les enseignants qui avaient de l'expérience en classe d'accueil. Ce dernier constat faisait écho aux résultats présentés par De Koninck et Armand (2012) dans des contextes scolaires comparables. Ces résultats corroboraient ainsi le cadre de Borg (2006), selon lequel l'expérience scolaire d'un enseignant, sa formation et ses expériences professionnelles influencent fortement ses croyances et ses représentations. S'ajoutaient à ces tendances une quatrième observation majeure traversant le corpus, à savoir une perception très compartimentée des rôles des enseignants d'ILSS, souvent identifiés comme les (seules) personnes-ressources pour les élèves allophones, ainsi que des rôles des enseignants de classe ordinaire qui se cantonnaient à un soutien à l'intégration sociale. Cette perception était d'ailleurs corroborée par les représentations des conseillères pédagogiques, et ce constat démontrait l'intérêt d'une triangulation par combinaison de

niveaux en ce sens que le recueil des points de vue d'acteurs endossant différentes fonctions sur des phénomènes comparables nous a permis de repérer une forte convergence des croyances sur l'imputabilité dévolue aux enseignants.

L'analyse à portée descriptive des entrevues finales et des différentes versions des démarches pédagogiques a ensuite mené à l'atteinte de notre second objectif de recherche, celui visant à établir les changements opérés par les participants à Alloscol. Sur le plan discursif, les répondants avaient largement remanié leurs croyances quant au temps d'acquisition du français à des fins scolaires, en ce sens que leurs attentes envers la progression des élèves allophones étaient finalement plus réalistes et conformes à ce qu'en dit la littérature scientifique (Collier, 1989). Dans la même ligne interprétative, nous avons pu constater que les participants avaient finalement révisé la circonscription de leurs rôles – plutôt rigide en début de formation – en démontrant une meilleure compréhension des besoins académiques, mais aussi sociaux des élèves allophones. En fin de formation, les enseignants d'ILSS cherchaient ainsi à préparer davantage l'entrée en classe ordinaire, et les enseignants disciplinaires avaient pris conscience de leur potentiel en tant qu'agents de soutien au développement du français chez les élèves allophones. De plus, toujours en écho aux cognitions et aux déclarations initiales, il est apparu que les pratiques déclarées par les enseignants semblaient mieux adaptées aux besoins des élèves allophones et, comparativement aux études antérieures conduites en domaines anglophones (Adamson et al., 2012; Shanahan & Shea, 2012), les participants à Alloscol ont démontré un plus grand niveau de précision dans la qualité des réponses qu'ils formulaient à cet égard.

Sur le plan descriptif, l'analyse des différentes versions considérées à la lumière des rétroactions des formatrices a mis en évidence des améliorations didactiques tangibles pour soutenir le développement cognitif, académique et social des élèves allophones, ce qui corroborait les conclusions colligées à partir des entrevues et renforçait la fiabilité des résultats en nous basant sur les pratiques observées. De surcroît, force fut de constater que certaines dyades de participants – composées, rappelons-le, d'un enseignant d'ILSS et d'un enseignant de classe ordinaire – étaient en mesure de produire dès la première version de leur démarche des planifications répondant aux besoins des élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés intégrés en classe ordinaire.

Objectif de recherche 3 : portée interprétative de la capacité d'adaptation des participants vis-à-vis des élèves allophones

Une fois établis les changements dans les croyances, les représentations et les pratiques des enseignants et des conseillères pédagogiques, il nous fallait les rattacher aux facteurs d'influence de la formation Alloscol. La triangulation par combinaison de niveaux, et particulièrement la prise en compte des profils des participants selon le cadre de Borg (2006), a clairement mis au jour un élément central pour mesurer ces

facteurs, à savoir que la progression des croyances et des savoirs de chacun d'entre eux était unique et dépendait de son positionnement en début de projet. Concrètement, les étapes de catégorisation scandées par plusieurs examens empiriques ont abouti à une vue d'ensemble complexe, révélant que la marge de progression des participants telle qu'observée dans le corpus était individuelle et dépendait en grande partie de la formation et des croyances initiales de chacun des répondants. Restituons un exemple : les participants n'ayant pas reçu de formation en didactique des langues démontraient une progression en matière de compréhension des processus d'acquisition du français L2 en contexte scolaire, tandis que les spécialistes en L2 affinaient leurs connaissances en matière de sous-scolarisation.

Mais, au-delà des savoirs déclaratifs, l'explicitation méthodologique de l'évaluation de la formation dans les guides d'entrevue finale a fait émerger un autre constat : les activités à portée réflexive – mises de l'avant par Korthagen (2010) – ont été identifiées par les participants comme les plus bénéfiques à leur progression, notamment les activités inductives partant d'une immersion en langue étrangère. En reprenant plus largement le cadre de Richer (2011) en matière de développement du savoir agir, l'interprétation des résultats relevant des objectifs de recherche 1 et 2 et incluant donc les croyances, les savoirs déclaratifs et les pratiques déclarées ou observées (savoir-faire et savoir-être), a conduit à la définition d'une étape intermédiaire de remaniement des cognitions au sens où Borg (2006) et Korthagen (2010) l'entendent, que nous avons nommée « étape de validation empirique » (Querrien, 2017, p. 373). Cette étape s'articule avec une première étape d'acquisition de nouveaux savoirs ou de validation des croyances basées sur les apprentissages faits en formation, suivie d'une seconde étape d'application des pratiques préconisées en classe. C'est après avoir constaté l'utilité ou la portée bénéfique d'une pratique préconisée donnée pour les élèves ou pour l'enseignant que les participants la validaient et achevait, de fait, le processus de développement de leur savoir agir, que nous présentons dans la Figure 4. Il convient de préciser que ces étapes ne sont pas systématiquement linéaires, mais plutôt ancrées dans un processus dynamique. Les changements dans les savoir-être et les savoir-faire ou la validation empirique peuvent ainsi alimenter la réflexion et entraîner un nouvel effort de validation ou d'infirmité des croyances en cours de processus, ce que Korthagen (2010) désigne par le terme « réduction » (p. 100) (indiquée par les flèches courbées dans la Figure 4.)

Lecture transversale des résultats

En dépassant la portée descriptive des résultats, nous avons ainsi pu dégager un modèle soutenant le développement du savoir agir chez des intervenants scolaires impliqués

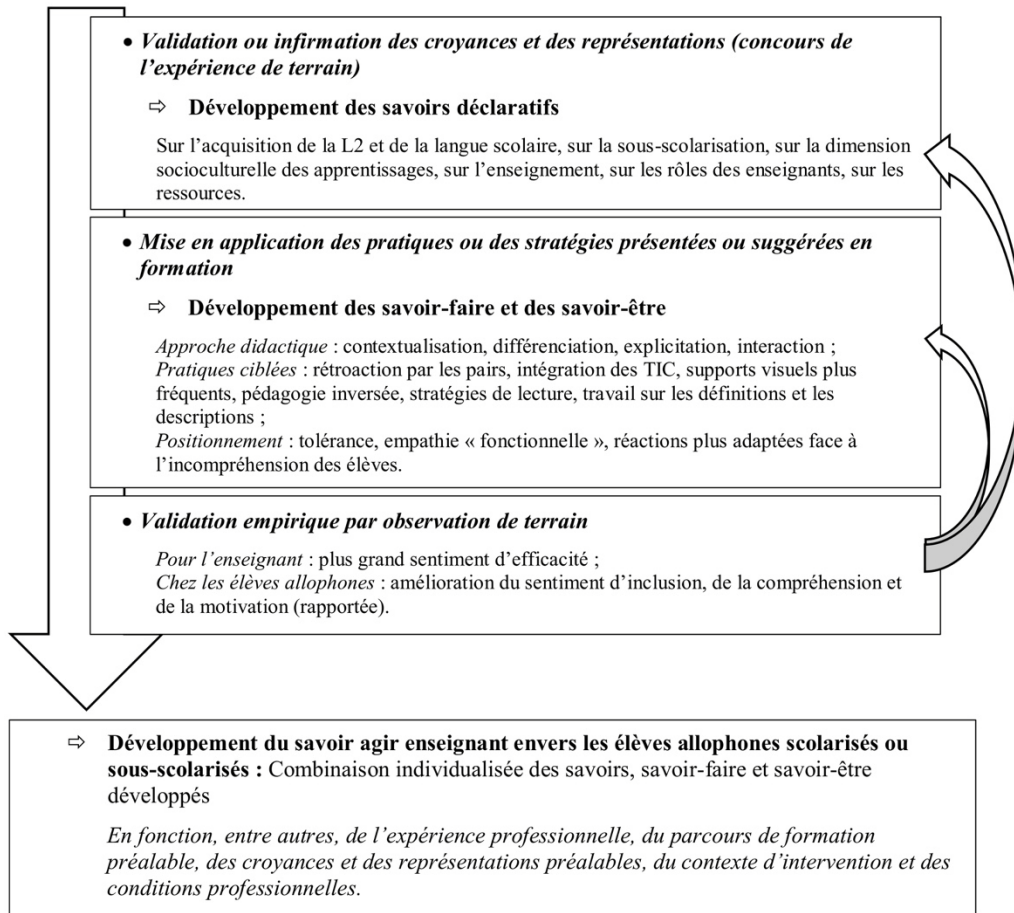


Figure 4. Étapes de développement du savoir agir des enseignants envers les élèves allophones dans le cadre d'Alloscol (adapté de Querrien, 2017, p. 375).

dans un programme de formation continue. Outre le paradigme du savoir agir en contexte de ressourcement professionnel, deux aspects que nous n'avons pas anticipés dans nos objectifs de recherche ont émergé de l'examen empirique transversal. Le premier porte sur l'ordre d'enseignement des participants à Alloscol : les enseignants du secondaire semblent avoir davantage profité des activités de formation que leurs pairs du primaire. Le second, toujours en comparant le cheminement des divers répondants, est un effet de la commission scolaire d'affiliation sur le degré de développement du savoir agir. Ainsi, les répondants issus des CS1 et CS2 mettaient moins l'accent sur leur progression que leurs collègues des CS3 et CS4, lesquelles

commissions avaient d'ailleurs tendance à embaucher davantage d'intervenants formés en didactique des L2 pour intervenir en ILSS.

Bien qu'il faille appréhender ces observations avec caution en raison de la représentativité inégale des ordres ou des commissions scolaires chez les participants du groupe final, le parallèle entre deux répondants issus de chacun des ordres ou des différents milieux illustre sans équivoque une différence à ces égards.

Conclusion

Ainsi, ce sont une meilleure compréhension des conditions d'intervention des enseignants et des conseillères pédagogiques intervenant auprès d'élèves allophones en région au Québec, la confirmation de l'efficacité d'une approche intégrative en formation continue incluant réflexion, contextualisation et collaboration, ainsi que la modélisation du développement du savoir agir d'intervenants scolaires en démarche de ressourcement professionnel qui ont constitué l'apport de notre travail sur le plan de la connaissance. Cette contribution résulte d'une stratégie méthodologique complexe, dont l'instrumentation de recherche était soutenue par une assistance logicielle originale et qui était caractérisée par un effort de triangulation à tous les niveaux de préparation, d'analyse et d'interprétation du matériau empirique.

En guise de prospective, nous souhaitons que la démonstration que nous livrons de ce protocole de recherche intégratif fournisse des pistes méthodologiques pour la conduite de recherches analogues en Éducation, notamment par un renforcement de certains instruments de recherche. En matière d'accompagnement des élèves allophones, nos conclusions montrent qu'il importe également de poursuivre les recherches contextualisées en milieu régional et de documenter les initiatives éducatives en considérant les conditions dans lesquelles interviennent les enseignants et les conseillers pédagogiques. Ce qui, à la lumière de nos constats empiriques, implique d'implanter des stratégies méthodologiques visant avant tout l'objectivité et la rigueur, des vertus scientifiques qu'il convient aujourd'hui d'associer à une utilisation éclairée et efficace des TIC.

Notes

¹ Formatrices d'Alloscol : Zita De Koninck, Ph. D., Université Laval, et Lucia Flores, Ph. D., Université Laval.

² La classe pivot est comparable aux *Sheltered Content Courses* répertoriés dans certains états américains. Voir Dabach (2014), ainsi que le protocole Sheltered Instruction Observation Protocol (SIOP) du Center for Applied Linguistics (Washington, DC), à l'adresse suivante : <http://www.cal.org/siop/?fbclid=IwAR2mWoduP27y9VU0xXG6J8S4y7YDII-ftLFIiL45LfrMim1Ah191vCJoNXE>

Références

- Adamson, K., Santau, A., & Lee, O. (2012). The impact of professional development on elementary teacher's strategies for teaching science with diverse student groups in urban elementary schools. *Journal of Science Teacher Education*, 24(3), 553-571.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London : Continuum.
- Chnane-Davin, F. (Éd.). (2011). *Le français langue seconde en milieu scolaire français : cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in second language. *TESOL Quarterly*, 23(3), 509-531.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority. Dans The California State Department of Education (Éd.), *Schooling and language minority students* (pp. 3-49). Los Angeles, CA : California State University.
- Dabach, D. B. (2014). "I am not a Shelter!": Stigma and social boundaries in teachers' accounts of students' experience in separate "Sheltered" English Learner classrooms. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(2), 98-124.
- De Koninck, Z., & Armand, F. (2012). *Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration* [Rapport public]. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Repéré à : https://www.lli.ulaval.ca/fileadmin/llt/fichiers/actualites/Rapport_publiczdk.pdf
- De Koninck, Z., & Querrien, D. (2014). Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l'Université Laval. *Diversité Canadienne*, 11(2), 125-130.
- Dong, Y. R. (2004). *Teaching language and content to linguistically and culturally diverse students : Principles, ideas, and materials*. Greenwich, CT : Information Age Publishing.

- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Hansen-Thomas, H., & Grosso Richins, L. (2015). ESL mentoring for secondary rural educators : Math and science teachers become second language specialists through collaboration. *TESOL Journal*, 6(4), 766-776.
- Heath, S. B. (1987). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49-76.
- Hutchinson, M., & Hadjioannou, X. (2011). Better serving the needs of limited English proficient (LEP) students in the mainstream classroom: Examining the impact of an inquiry-based hybrid professional development program. *Teachers and Teaching*, 17(1), 91-113.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 26(1), 98-106.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadón, C., McAndrew, M., & Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif [Rapport de recherche]*. Montréal : UQAM/Université de Montréal. Repéré à : http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/09/PORTRAIT-formation-initiale-2013_capsule-CEETUM.pdf
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative. Analyser sans compter ni classer*. Bruxelles : De Boeck.
- McAndrew, M. (2011, Mai). L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive? Les acquis et les limites. Dans G. Bouchard, G. Battaini-Dragoni, C. Saint-Pierre, G. Nootens, & F. Fournier (Eds), *L'interculturalisme : dialogue Québec-Europe*. Actes du symposium international sur l'interculturalisme (pp. 4-6). Montréal, Canada.
- Miles, M. (1979). Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 590-601.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3, 1-27.

- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Querrien, D. (2017). *Influence d'une formation continue sur les croyances, les représentations et les pratiques d'enseignants et de conseillères pédagogiques à l'égard de l'intégration des élèves allophones* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC. Repéré à <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/28386>
- Richer, J. J. (2011). De l'enseignant de langue(s) au professionnel des langues. *Études de linguistique appliquée*, 161, 63-77.
- Scarcella, R. C. (1990). *Teaching language minority students in the multicultural classroom*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall Regents.
- Shanahan, T., & Shea, L. (2012). Incorporating english language teaching through science for K-2 teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 23(4), 407-428.
- Snow, C. E. (1984). Beyond conversation: Second language learners' acquisition of description and explanation. Dans J. P. Lantolf, & A. Labarca (Éds), *Research in second language learning: Focus on the classroom* (pp. 3-16). Norwood, NJ : Ablex.
- Snow, C. E., Cancino, H., De Temple, J. M., & Schley, S. (1991). Giving formal definitions: A linguistic or metalinguistic skill? Dans H. Bialystok (Éd.), *Language processing in bilingual children* (pp. 90-112). New York, NY : Cambridge University Press.
- Van der Maren, J. M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vandenberghe, R. (2006). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay (Éd.), *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité* (pp. 53-64). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Diane Querrien, Ph. D., est professeure adjointe depuis 2017 à l'Université Concordia. Elle a obtenu son Master à l'Université Rennes II, en France, avant de poursuivre sa formation doctorale à l'Université Laval à Québec. Ses recherches, principalement qualitatives, portent sur la didactique du français langue seconde ou étrangère, et plus particulièrement sur le développement professionnel des enseignants pour soutenir l'accueil, l'intégration et la scolarisation des élèves allophones en domaine francophone.

Pour joindre l'auteure :
diane.querrien@concordia.ca